

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

SOLITUDE PROFESSIONNELLE D'ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE :
RELATIONS AVEC LE LEADERSHIP DU DIRECTEUR D'ÉCOLE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

STÉPHANE THIBODEAU

Août 2006

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

Réaliser une thèse de doctorat représente un travail parsemé de toute une gamme d'émotions, des plus heureuses aux plus difficiles. Une telle aventure ne peut donc se concrétiser sans le soutien de plusieurs personnes. Au terme du cheminement de mes études doctorales, je désire souligner ma reconnaissance envers certaines d'entre elles.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Monsieur Marc Dussault et à Madame Nicole Royer qui, à titre de directeur et codirectrice, ont su me conduire à bon port. Rigueur et complémentarité ainsi que disponibilité sont les éléments que je retiens de leur excellent encadrement. J'ai parfois dévié de ma route et je leur ai causé quelques inquiétudes. Nicole et Marc, je vous remercie de votre patience et de m'avoir accompagné dans cette aventure. J'en profite pour remercier Marc de m'avoir permis de réaliser la collecte des données dans le cadre de son projet de recherche.

J'exprime également toute ma reconnaissance à Madame Louise Paradis, présidente de l'atelier et du jury de thèse. Sa générosité et sa diplomatie m'ont permis de retrouver la distance critique nécessaire pour finaliser ce travail de recherche. Mes remerciements s'adressent aussi aux membres du jury, Mesdames Lise Corriveau et Martine Leclerc et Monsieur Luc Brunet pour l'intérêt qu'ils ont manifesté face à mon travail.

Je me dois également d'adresser mes remerciements aux directrices et directeurs du doctorat en éducation que j'ai vus défiler au cours des années. Ces personnes ont répondu à toutes mes questions et elles m'ont toujours

bien conseillé au regard de mon cheminement. La réalisation de cette thèse a, par ailleurs, nécessité l'implication de directeurs d'école et d'enseignants à travers le Québec. Je remercie les premiers d'avoir appuyé l'étude et les seconds d'avoir répondu aux questionnaires. Également, un grand merci au Fonds d'Aide à la Recherche (FCAR) et au Département des sciences de l'éducation pour leur soutien financier.

Je ne peux passer sous silence mes collègues du doctorat. Mes chers amis, je n'oublierai jamais ces précieux moments de partage et d'encouragement.

Ma sœur Carole et mes frères Carl et Marion, vous vous êtes toujours intéressés à mes études. Vous m'avez souvent posé des questions à ce sujet et je vous ai rarement répondu. Maintenant, vous savez ce que je fais.

Derrière l'accomplissement de ce travail se cache une femme remarquable. Diane, tes encouragements, ton soutien, ta patience et ta compréhension ont été une source inépuisable de motivation et d'inspiration. Ashley, la persévérance et l'ardeur au travail te permettront de tirer le meilleur de ton éducation. À vous deux, qui vivez mes absences et mes sautes d'humeur depuis toutes ces années, j'aimerais que vous sachiez que j'apprécie énormément ce que vous avez fait pour moi. Je vous aime très fort.

Je dédie cette thèse de doctorat à mes parents, Réjane et Benoît. Je ne serai jamais assez reconnaissant pour tout ce qu'ils ont fait pour moi et pour leur appui inconditionnel. Mes parents m'ont transmis les outils nécessaires à la réalisation d'un tel défi. Maman, papa, merci du fond du cœur.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	II
LISTE DES FIGURES.....	IX
LISTE DES TABLEAUX.....	X
RÉSUMÉ.....	XI
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 CONTEXTE	3
1.2 VIE SOCIOPROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS	5
1.3 SOLITUDE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS.....	8
1.4 INFLUENCE DU DIRECTEUR D'ÉCOLE SUR LA SOLITUDE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS	12
1.5 PROBLÈME ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	15
CHAPITRE II	
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	17
2.1 LEADERSHIP	17
2.1.1 Historique de l'étude du leadership	17
2.1.1.1 Approche axée sur les traits.....	18
2.1.1.2 Approche axée sur les comportements.....	21
2.1.1.3 Approche axée sur la situation	23

2.1.1.4	Approches transactionnelle et néocharismatique	25
2.1.1.4.1	Approche transactionnelle.....	26
2.1.1.4.2	Approche néocharismatique.....	29
2.1.2	Choix de la théorie du leadership	31
2.1.3	Théorie du leadership transformatif.....	35
2.2	SOLITUDE PROFESSIONNELLE	41
2.2.1	Choix de la théorie de la solitude	41
2.2.2	Théorie cognitive de la solitude	42
2.2.2.1	Antécédents de la solitude	44
2.2.2.2	Ressources cognitives de la personne.....	49
2.3	AUTOEFFICACITÉ.....	51
2.3.1	Théorie sociocognitive de l'autoefficacité	52
2.3.2	Croyances d'efficacité sociale	57
2.4	RECENSION DES TRAVAUX ANTÉRIEURS	60
2.4.1	Leadership et solitude professionnelle	61
2.4.2	Leadership et croyances d'efficacité sociale	66
2.4.3	Croyances d'efficacité sociale et solitude professionnelle	75
2.5	HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	80

CHAPITRE III

MÉTHODE	88
3.1 PLAN DE L'EXPÉRIENCE	88
3.2 POPULATION ET PARTICIPANTS	90
3.3 INSTRUMENTS DE MESURE	92
3.3.1 Leadership.....	92
3.3.2 Solitude professionnelle	94
3.3.3 Croyances d'efficacité sociale	95
3.3.4 Fiche de renseignements généraux	97

3.4 DÉROULEMENT	98
3.5 PLAN D'ANALYSE DES DONNÉES	100
3.5.1 Réduction des données.....	101
3.5.2 Analyses statistiques.....	102
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS	105
4.1 RÉSULTATS DES ANALYSES EXPLORATOIRES	105
4.2 RÉSULTATS DES ANALYSES DESCRIPTIVES	106
4.3 RÉSULTATS DES ANALYSES CONFIRMATOIRES	108
4.4 DISCUSSION DES RÉSULTATS	116
4.4.1 Discussion des résultats liés aux analyses descriptives.....	116
4.4.2 Discussion des résultats liés aux analyses confirmatoires	124
4.4.2.1 Discussion des résultats liés aux deux premières hypothèses.	124
4.4.2.2 Discussion des résultats liés à la troisième hypothèse.....	131
CHAPITRE V	
CONCLUSION	139
RÉFÉRENCES.....	151
APPENDICE A	
ÉCHELLE DE LEADERSHIP TRANSFORMATIF DU DIRECTEUR D'ÉCOLE DE DUSSAULT ET AL. (EN ARBITRAGE)	184

APPENDICE B

TRADUCTION CANADIENNE FRANÇAISE DU UCLA LONELINESS SCALE 3 DE LUSSIER (1992).....	187
--	-----

APPENDICE C

TRADUCTION DE LA SOUS-ÉCHELLE RELATIVE AUX CROYANCES D'EFFICACITÉ SOCIALE DU SELF-EFFICACY SCALE DE SHERER ET AL. (1982).....	189
---	-----

APPENDICE D

FICHE DE RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX.....	191
---------------------------------------	-----

APPENDICE E

CANEVAS DES APPELS TÉLÉPHONIQUES FAITS AUPRÈS DES DIRECTEURS D'ÉCOLE.....	193
--	-----

APPENDICE F

LETTRE À L'ATTENTION DES DIRECTEURS D'ÉCOLE	196
---	-----

APPENDICE G

LETTRE À L'ATTENTION DES ENSEIGNANTS	198
--	-----

APPENDICE H

STRUCTURE DE LA RELANCE TÉLÉPHONIQUE FAITE AUPRÈS DES DIRECTEURS D'ÉCOLE.....	200
--	-----

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
3.1. Modèle de médiation	104

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
4.1 Nombre de données aberrantes pour chacune des variables	106
4.2 Moyennes et écarts types pour le leadership des directeurs d'école ainsi que la solitude professionnelle et les croyances d'efficacité sociale des enseignants ($n = 487$)	107
4.3 Intercorrélations entre le leadership, la solitude professionnelle et les croyances d'efficacité sociale ($n = 487$).....	111
4.4 Régressions hiérarchiques du rôle médiateur des croyances d'efficacité sociale sur la relation entre les dimensions transformationnelle, transactionnelle et laisser-faire du leadership et la solitude professionnelle	115

RÉSUMÉ

À la suite des États Généraux sur l'éducation de 1996, une importante réforme du système scolaire a été mise en œuvre au Québec. Le ministère de l'Éducation, le Conseil supérieur de l'éducation, la Centrale des syndicats du Québec et la Fédération des parents du Québec considèrent les enseignants comme étant des acteurs de premier plan dans la mise en œuvre de cette réforme. Pour pouvoir assumer pleinement leurs responsabilités professionnelles face à un tel défi, les enseignants doivent bénéficier de conditions de travail favorables au soutien et à l'entraide. Or, l'examen de leur vie socioprofessionnelle porte à croire que la profession enseignante peut être qualifiée de solitaire. À cet égard, la solitude professionnelle est une caractéristique évoquée depuis des décennies par les experts québécois et étrangers pour décrire la condition enseignante.

Quoique sans preuves empiriques, la littérature propose d'abord plusieurs éléments susceptibles d'être influencés par la solitude professionnelle; les effets potentiels de cette dernière apparaissant comme négatifs et dangereux tant pour la santé des organisations que pour celle de leurs membres. La littérature suggère ensuite plusieurs facteurs, certains reliés à l'environnement et d'autres à la personnalité, qui semblent favoriser le développement de la solitude professionnelle. Le leadership du directeur d'école apparaît aussi intéressant à titre de facteur environnemental en mesure d'influencer la solitude professionnelle des enseignants. De plus, l'autoefficacité des enseignants représente une caractéristique personnelle qui semble susceptible de jouer un rôle dans la relation entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle de ceux-ci. Il n'existe cependant aucune étude empirique portant sur la relation entre ces trois variables. Le problème de recherche relève donc de la méconnaissance de la relation entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle des enseignants ainsi que du rôle que peut jouer leur autoefficacité dans cette relation.

Le cadre de référence est basé sur trois théories (du leadership transformatif de Bass, cognitive de la solitude de Peplau et Perlman et sociocognitive de l'autoefficacité de Bandura) ainsi que sur la recension des travaux antérieurs. Ce cadre de référence conduit à la formulation de trois hypothèses de recherche.

Une approche méthodologique descriptive corrélationnelle permet de vérifier ces hypothèses. L'étude est menée par la poste auprès de 487 enseignants provenant de 42 écoles secondaires publiques et francophones de la province de Québec. Ces répondants remplissent trois instruments de mesure, soit l'Échelle de Leadership Transformatif du Directeur d'École, la traduction canadienne française du *UCLA Loneliness Scale 3* et la traduction de la sous-échelle relative aux croyances d'efficacité sociale du *Self-Efficacy Scale*.

D'abord, les résultats concordent avec la première hypothèse de recherche. En effet, ils indiquent des liens négatifs entre la solitude professionnelle des enseignants et les trois facteurs de la dimension transformationnelle (charisme, stimulation intellectuelle et reconnaissance personnelle), d'une part, et le facteur récompense contingente de la dimension transactionnelle du leadership du directeur d'école, d'autre part. Ensuite, les résultats correspondent en partie à la deuxième hypothèse de recherche. Comme prévu, ils révèlent l'existence d'une relation positive entre la dimension laisser-faire du leadership et la solitude professionnelle alors que, contrairement à l'hypothèse formulée, le lien observé est négatif entre la gestion par exception et cette même solitude professionnelle. Enfin, les résultats concordent avec la troisième hypothèse de recherche. Ils montrent en effet que les croyances d'efficacité sociale des enseignants semblent jouer un rôle médiateur dans la relation entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle de ceux-ci.

Des pistes d'intervention telles la formation des directeurs d'école au leadership, le mentorat, le travail en équipe-cycle, la formation continue et la création d'une culture de collaboration pour les enseignants paraissent intéressantes pour amorcer la résolution du problème de solitude professionnelle chez ces derniers. Il semble également approprié de mieux préparer les futurs enseignants en formation initiale à gérer certaines situations difficiles au travail, contribuant ainsi à leur insertion professionnelle. Bien que cette étude prétende apporter une contribution au domaine de l'administration scolaire, elle comporte tout de même certaines limites rattachées au plan de l'expérience, à l'échantillon, aux instruments de mesure et aux écrits empiriques sur le sujet. Il semble donc opportun que d'autres recherches soient entreprises pour pallier ces limites, valider la théorie du leadership transformatif appliquée aux directeurs d'école et identifier d'autres antécédents possibles de la solitude professionnelle.

INTRODUCTION

Bien que le système d'éducation québécois soit régulièrement réformé, la critique à son égard est sans cesse présente. Cette critique résulte d'une certaine insatisfaction de la population, de taux de décrochage ou de réussite décevants et d'une incapacité de l'école à intéresser tous les jeunes. Pour résoudre ces problèmes, la recherche se penche, entre autres, sur l'apprentissage des élèves, les stratégies d'enseignement et les conditions de travail des enseignants¹. La présente étude s'inscrit dans cette dernière perspective; elle s'intéresse à la condition sociale du travail des enseignants.

Il semble que la vie socioprofessionnelle des enseignants comporte des déficiences importantes. À cet égard, les experts font souvent allusion à la solitude professionnelle pour décrire la vie au travail des enseignants. Selon la littérature, cette solitude professionnelle peut entraîner plusieurs conséquences néfastes tant pour les enseignants eux-mêmes que pour l'ensemble du système scolaire. Dans ce contexte où semblent s'additionner les coûts individuels et sociaux liés à la solitude professionnelle, cette dernière apparaît comme une problématique importante du monde de l'éducation.

La littérature suggère également plusieurs facteurs, certains liés à l'environnement et d'autres à la personnalité, qui semblent favorables au développement de la solitude professionnelle. Le leadership du directeur d'école apparaît aussi intéressant à titre de facteur environnemental en mesure d'influencer la solitude professionnelle des enseignants. De plus,

¹ L'utilisation exclusive du masculin a pour seul but d'alléger le texte.

l'autoefficacité des enseignants représente une caractéristique personnelle qui semble susceptible de jouer un rôle dans la relation entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle des enseignants. Partant de ces considérations, la présente étude vise à décrire la relation entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle des enseignants, de même que le rôle que peut jouer l'autoefficacité de ces derniers dans cette relation.

Le premier chapitre traite, entre autres, de la vie socioprofessionnelle et de la solitude professionnelle des enseignants ainsi que de l'influence que peut avoir le directeur d'école sur cette solitude. Le deuxième chapitre présente les fondements théoriques et la recension des travaux antérieurs conduisant aux hypothèses de recherche qui mettent en relation le leadership, la solitude professionnelle et l'autoefficacité. Le troisième chapitre expose la méthode utilisée pour vérifier les hypothèses. Le quatrième fait état des résultats et les discute à la lumière du cadre de référence. Enfin, le cinquième chapitre traite des principales retombées et des limites de cette étude; il propose aussi des pistes pour la recherche future.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre expose la problématique à l'origine de l'étude. Il situe d'abord le contexte, et trace un portrait de la vie socioprofessionnelle des enseignants. Il traite ensuite de la solitude professionnelle de ceux-ci et de l'influence que peut avoir le directeur d'école sur cette solitude. Enfin, il détermine le problème et formule les principales questions de recherche découlant de cette problématique.

1.1 Contexte

Modernisé dans les années 1960, le système d'éducation du Québec se compare encore avantageusement avec celui des autres pays industrialisés. Après trois décennies, le nouveau contexte suscitait cependant un besoin de plus en plus pressant de le mettre à jour, à la fois pour répondre aux besoins des nouvelles générations d'élèves, de parents et d'enseignants et pour apaiser la critique toujours présente quelle que soit l'époque. À la suite de la parution du Rapport Corbo (Gouvernement du Québec, Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, 1994), le gouvernement du Québec commande en 1995 les États généraux sur l'éducation. Il s'agissait de faire le point sur la situation, d'examiner l'ensemble du système et de prévoir les améliorations nécessaires pour tenir compte des récents développements des sciences de l'éducation et pour donner aux générations montantes les moyens d'assurer l'avenir.

Dans la foulée de ces États généraux, le ministère de l'Éducation publie son plan d'action pour une réforme de l'éducation visant à favoriser la réussite du plus grand nombre (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1997a). Cette réforme se manifeste par un amendement de la Loi sur l'instruction publique (Loi 180, Gouvernement du Québec, 1998) exprimant la volonté de l'État de décentraliser vers la population locale une partie de ses pouvoirs et de renouveler en profondeur les programmes du préscolaire, du primaire (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 2001) et du secondaire (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 2004a). Les régimes pédagogiques (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1997b) sont modifiés en conséquence et le seront à nouveau en 2005. Pendant cette période, le Gouvernement instaure dans les commissions scolaires et les écoles une gestion axée sur les résultats et, dans ce nouveau contexte, confie au conseil d'établissement des responsabilités accrues. Tous ces changements bouleversent le système scolaire.

Or, des acteurs majeurs du domaine de l'éducation au Québec (le ministère de l'Éducation, le Conseil supérieur de l'éducation, la Centrale des syndicats du Québec et la Fédération des parents du Québec) considèrent les enseignants comme étant les vecteurs du succès de cette réforme visant une formation scolaire de meilleure qualité et un taux de réussite plus élevé (Jutras, Desaulniers et Legault, 2003). En effet, on demande aux enseignants de réaliser pleinement, dans le cadre d'un programme dorénavant axé sur le développement de compétences, la triple mission éducative de l'école, à savoir instruire, socialiser et qualifier les élèves. Instruire, c'est-à-dire assurer le développement cognitif et la maîtrise des savoirs; socialiser, c'est-à-dire apprendre à bien vivre ensemble, à jouer son rôle social et à développer son

sentiment d'appartenance à la collectivité; qualifier, c'est-à-dire rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves, favorisant ainsi leur intégration sociale et professionnelle dans la voie choisie (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1996).

Pour pouvoir assumer pleinement leurs responsabilités professionnelles face à une tâche d'une telle ampleur, les enseignants doivent bénéficier de conditions de travail favorables au soutien et à l'entraide. À cet égard, plusieurs spécialistes dans le domaine de la psychologie organisationnelle, dont Bergeron (2004) et St-Arnaud (2003), soulignent l'importance, pour le maintien de la santé des individus et des organisation, de la communication et des interactions au sein d'une équipe de travail. L'école étant une organisation, il convient d'examiner la vie socioprofessionnelle des enseignants pour comprendre la situation qui y prévaut. La prochaine partie présente cet examen.

1.2 Vie socioprofessionnelle des enseignants

Le travail actuel des enseignants a pour toile de fond la réforme de l'éducation. Cette réforme semble susciter chez eux des résistances à la mise en œuvre des nouveaux programmes et au mouvement de professionnalisation de l'enseignement. La décentralisation amenée par cette réforme et par ce mouvement de professionnalisation donne plus de pouvoir, d'autonomie et de responsabilités aux enseignants. Elle suppose également une collaboration accrue des enseignants avec les autres partenaires de l'éducation à cause, notamment, de leur participation aux activités de diverses instances comme le conseil d'établissement et les différents comités

paritaires (Gouvernement du Québec, 1998; Gouvernement du Québec, Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2004). Cependant, il semble que malgré ces nouveaux mécanismes pour communiquer et interagir avec les divers intervenants scolaires, la plupart des enseignants évoluent dans un climat où persiste l'individualisme. Selon Savoie-Zajc et Dionne (2001) et Dionne (2003), ce climat impose un frein au développement d'une culture de collaboration et de collégialité en éducation. Or, comme le font ressortir les résultats de recherche de Tardif et Lessard (1999), la collaboration constitue, chez les enseignants, un idéal à atteindre.

Tant au Québec qu'à l'étranger, plusieurs travaux (Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Commission des enseignantes et enseignants de commissions scolaires, 1988; Conseil supérieur de l'éducation, 1984; Flinders, 1988; Gehrke et Kay, 1984; Lieberman et Miller, 1992; Lortie, 1975; Martin et McGrevin, 1990; Messing, Escalona et Seifert, 1996; Moran, 1990; Ray, Waldhart et Seibert, 1985; Rosenholtz, 1985; Sarason, Levine, Goldenberg, Cherlin et Bennett, 1966; Smith et Scott, 1990; Tardif et Lessard, 1999; Tye et Tye, 1984; Warren, 1975; Wasley, 1991) portant sur la vie socioprofessionnelle des enseignants semblent avoir tracé un portrait assez juste du climat qui domine en milieu scolaire depuis plusieurs années. On y relève, entre autres, que les relations au travail semblent être source d'insatisfaction chez les enseignants. De plus, ces relations s'avèrent plutôt rares et paraissent davantage marquées par des échanges à caractère social que par des discussions liées au travail. Dans de telles circonstances, les enseignants retirent probablement peu de bénéfices des conseils, de l'expérience et de l'expertise de leurs collègues, car ils sont isolés du savoir professionnel. En somme, comme le mentionnent Lieberman et Miller (1992), Sarason et al. (1966) et Van Zanten (2004), la profession enseignante peut

être qualifiée de solitaire. À cet égard, la solitude professionnelle, ou l'isolement professionnel, est une caractéristique évoquée depuis des décennies par les experts québécois et étrangers (Achilles et Gaines, 1991; Bakkenes, 1996; Bakkenes, de Brabander et Imants, 1999; Burbank et Kauchak, 2003; Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Chandler, 1983; Desjardins, 1993; Dionne 2003; Flinders, 1988; Lafortune, Cyr et Massé, 2004; Levine, 1989; Lieberman et Miller, 1992; Lortie, 1975; Maroy, 2004; Micciche, 2000; Moran, 1990; Pomson, 2005; Rosenholtz, 1985; Sarason, 1982; Savoie-Zajc et Dionne, 2001; Smith et Scott, 1990; Tardif et Lessard, 1999; Tye et Tye, 1984; Van Zanten, 2004; Wasley, 1991) pour décrire la condition enseignante.

Lorsqu'ils traitent d'isolement ou de solitude en général, des spécialistes du domaine tels Peplau, Miceli et Morasch (1982), Peplau et Perlman (1982) ainsi que Weiss (1973), semblent privilégier le second terme, mais utilisent également le premier. En fait, la solitude est de l'isolement perçu (Bloch et al., 1991, 1999, 2002), c'est-à-dire le résultat subjectif d'une situation objective. Quand il est question d'isolement ou de solitude au travail, certains (Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Flinders, 1988; Lortie, 1975; Rosenholtz, 1985; Smith et Scott, 1990) privilégient l'expression isolement professionnel alors que d'autres (Cubitt et Burt, 2002; Geber, 1988; Thomas, 1987; Van Zanten, 2004) parlent exclusivement de solitude professionnelle. Certains autres (Achilles, Egelson, Dickerson, Epstein et Runkel, 1992; Anderson, 1990; Miller et Hull, 1991; Wolf et Sherwood, 1979) considèrent les expressions isolement professionnel et solitude professionnelle comme étant des concepts équivalents. Les deux expressions peuvent donc être

considérées comme synonymes². La prochaine partie est consacrée à la solitude professionnelle des enseignants.

1.3 Solitude professionnelle des enseignants

La solitude professionnelle se manifeste par un manque de relations de collégialité au travail (Flinders, 1988). Il s'agit d'une situation dans laquelle une personne est peu influencée et exerce peu d'ascendant sur les autres membres du personnel (Bakkenes et al., 1999; Imants, de Brabander et Bakkenes, 1998). Plus précisément, il s'agit d'une situation dans laquelle le nombre d'interactions est minimal entre l'individu et les autres membres du personnel, de même qu'avec les autres acteurs à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation (Bakkenes, 1996).

Depuis déjà plusieurs années, la littérature étrangère relève de nombreuses influences possibles de la solitude professionnelle vécue par divers intervenants du milieu de l'éducation. À cet égard, certains auteurs (Martin et McGrevin, 1990; Smith et Scott, 1990) croient que cette solitude peut causer de la résistance aux changements, alors que Rosenholtz (1985) considère qu'elle peut affecter la capacité de résoudre des problèmes et engendrer l'insatisfaction personnelle. D'autres pensent qu'elle peut nuire au développement professionnel (Barnett, 1990; Flinders, 1988; Lortie, 1975; Rosenholtz, 1985; Smith et Scott, 1990) et à la performance au travail (Anderson, 1989; Smith et Scott, 1990), et ce, en raison des occasions

² Afin d'éviter un flottement entre les deux appellations, le terme « solitude professionnelle » est privilégié dans le cadre de la présente étude.

réduites de rétroaction (Lortie, 1975) et de l'absence de partage du savoir pratique (Ashton, 1984; Sarason, 1982). Certains estiment également que la solitude professionnelle peut être source de désappointements (Micciche, 2000), alors que d'autres considèrent qu'elle peut nuire à la qualité de l'enseignement dispensé (Achilles et Gaines, 1991, Smith et Scott, 1990) et, par le fait même, limiter l'apprentissage des élèves (Rosenholtz, 1985).

Dans le cadre d'une étude sur la santé mentale d'enseignants du primaire et du secondaire, commanditée par la Centrale de l'enseignement du Québec (Carpentier-Roy et Pharand, 1992), les enseignants sont d'avis que la solitude professionnelle peut les amener à se sentir dépossédés, infantilisés, sous-utilisés, mal utilisés, non respectés et non valorisés. Ces enseignants croient également qu'elle peut engendrer la souffrance et l'usure mentale, la démotivation, la démobilisation, l'anxiété, le stress et même l'épuisement professionnel. Ils pensent aussi que la solitude peut provoquer malaise, pression, surmenage, intériorisation de l'idée de la faute et de la culpabilité qui l'accompagne, autodévalorisation, refoulement, soumission et diminution de la solidarité. Partant de ces opinions, Carpentier-Roy et Pharand (1992) considèrent que la solitude professionnelle des enseignants peut exercer une influence négative sur la performance et la satisfaction au travail.

Dans le même ordre d'idées, les résultats d'une série d'études corrélationnelles, menées auprès de différents acteurs du domaine de l'éducation au Québec, montrent une relation entre la solitude professionnelle, la performance au travail (Dussault et Thibodeau, 1997), la performance académique (Dussault, Thibodeau et Lamothe, 1999) et le stress professionnel (Dussault, Deaudelin, Royer et Loiselle, 1999). Enfin, selon Burbank et Kauchak (2003) et Dionne (2003), la solitude

professionnelle impose un frein au développement professionnel des enseignants.

En somme, bien que sans preuves empiriques, la littérature suggère que la solitude professionnelle a de nombreuses influences sur la vie au travail des enseignants. Ces effets potentiels apparaissent comme négatifs et dangereux tant pour la santé des organisations que pour celle de leurs membres. Il s'agit donc d'une problématique importante pour le monde de l'éducation.

Depuis plusieurs années, les chercheurs étrangers et québécois émettent également des opinions sur les facteurs qui semblent favorables au développement de la solitude professionnelle dans le milieu de l'éducation. Ces facteurs d'influence peuvent être d'ordre environnemental ou personnel.

Au plan environnemental, Barnett (1989), le Conseil supérieur de l'éducation (1984), Flinders (1988), Garber (1991), Levine (1989) ainsi que Smith et Scott (1990) croient, à l'instar de la Commission des enseignantes et des enseignants des commissions scolaires (1988), que la structure organisationnelle constitue un facteur de grande influence sur la solitude au travail. D'autres considèrent que les caractéristiques institutionnelles de l'école (Lortie, 1975; Pomson, 2005; Smith et Scott, 1990; Tardif et Lessard, 1999; Van Zanten, 2004), la charge de travail (Barnett, 1989; Smith et Scott, 1990), certaines tâches propres à la fonction d'enseignant (Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Rosenholtz, 1985) et la culture de l'individualisme (Dionne, 2003) peuvent aussi favoriser l'occurrence de cette solitude. Les enseignants consultés dans l'étude de Carpentier-Roy et Pharand (1992) considèrent, pour leur part, que les politiques de gestion, le manque de temps libres concomitants à ceux de leurs collègues et le manque de structure favorisant

les échanges et l'organisation du travail risquent de contribuer à leur solitude professionnelle.

Au plan personnel, les facteurs d'influence proposés sont la peur du jugement d'autrui (Lieberman et Miller, 1992; Lortie, 1975; Rosenholtz, 1985; Sarason, 1982; Smith et Scott, 1990), la croyance que leur travail est ainsi fait (Bird et Little, 1986; Lieberman et Miller, 1992; Smith et Scott, 1990), le sentiment d'être le seul responsable (Lortie, 1975; Rosenholtz, 1985) ainsi que le manque d'habiletés sociales (Lortie, 1975; Rosenholtz, 1985; Smith et Scott, 1990).

Une enquête (Dussault, Deaudelin et Thibodeau, 2003), menée auprès d'enseignants québécois, s'intéresse aux causes perçues de la solitude professionnelle. Les résultats montrent que la majorité des répondants attribue la solitude professionnelle, effectivement ou potentiellement vécue, à des caractéristiques stables de leur quotidien alors qu'une faible proportion l'octroie à des événements ponctuels. Parmi les caractéristiques de leur quotidien, les enseignants mentionnent, par exemple, le manque de temps, le fait d'être le seul enseignant d'une matière dans l'école, la compétition entre les enseignants, l'individualisme, la précarité d'emploi, de même que les idées et les valeurs différentes véhiculées par les enseignants. Parmi les événements ponctuels considérés par les enseignants comme des causes possibles de la solitude professionnelle, on trouve, par exemple, les conflits personnels au travail, les transferts d'école et les changements de niveau.

Or, bien qu'aucune étude ne le prouve, la littérature suggère plusieurs facteurs, certains reliés à l'environnement et d'autres à la personnalité, qui semblent favorables au développement de la solitude professionnelle. Un

facteur semble ignoré dans la littérature consultée. Il s'agit du directeur d'école. En effet, par sa position et par son rôle, il représente un facteur environnemental susceptible d'influer sur le contexte de travail des enseignants. La prochaine partie traite donc de l'influence que peut avoir le directeur d'école sur la solitude professionnelle des enseignants.

1.4 Influence du directeur d'école sur la solitude professionnelle des enseignants

La réforme entreprise par le ministère de l'Éducation du Québec, réforme axée sur une décentralisation administrative et sur une transformation du curriculum, demande aux établissements scolaires de modifier en profondeur leur fonctionnement. Les premiers interpellés par ces transformations sont les administrateurs scolaires, et plus particulièrement le directeur d'école, à qui l'État québécois confère le rôle de piloter ces changements (Corriveau, 2004). À cet égard, le Conseil supérieur de l'éducation (1999) mentionne que le directeur doit jouer un rôle clé dans l'application des changements imposés par cette réforme. En fait, on lui demande, entre autres, d'assurer dans son école la mise en œuvre du régime pédagogique et du nouveau programme, de voir à l'élaboration et à la mise en œuvre du projet éducatif et du plan de réussite et de rendre compte des résultats à la communauté. Le directeur joue également un rôle de premier plan dans la gestion des ressources de l'école. Par exemple, il a la responsabilité d'acquérir, de diriger, de développer (Boudreault, 2003) et d'évaluer (Lauzon et Madgin, 2003) les ressources humaines de son école. Il lui revient également de mobiliser les membres de l'équipe-école en favorisant l'habilitation de ces derniers et l'instauration d'un bon climat de travail, et de conserver ses ressources

humaines en contrôlant leur mobilité (Brunet, 2003). En fait, comme la Loi sur l'instruction publique en témoigne, le directeur est le premier responsable de l'ensemble des ressources dans l'école (Moisset, 2003). Il peut donc avoir beaucoup d'influence dans l'école, et particulièrement sur les gens qui y œuvrent. Sergiovanni (2001) va même jusqu'à dire qu'il est la personne la plus influente au sein de l'établissement.

Lorsqu'il est question d'influence à l'intérieur d'une organisation, le concept de leadership fait nécessairement surface. Objet de dizaines de milliers d'études, le leadership représente l'une des notions les plus étudiées dans les domaines de la gestion (Hunt, 2005) et de l'administration scolaire (Brunet, 2003; Langlois, 2004). Bien que le concept d'influence soit central chez plusieurs experts, il existe une multitude de définitions du leadership, mais aucune ne semble faire l'unanimité (Bush, 2003). Tout en étant assez générale, la définition que proposent Shermerhorn, Hunt et Osborn (2002) convient bien au domaine de l'éducation. Selon ces auteurs, le leadership est un « type d'influence interpersonnelle par laquelle un individu amène un autre individu ou un groupe à s'acquitter de la tâche qu'il veut voir menée à bien » (p. 361).

Depuis plusieurs années, des chercheurs explorent l'influence du leadership du directeur d'école sur les attitudes et les comportements des élèves et des enseignants. Au regard des attitudes et des comportements des élèves, les résultats de recherche montrent que le leadership du directeur peut influencer, entre autres, sur leur réussite (Marks et Printy, 2003; Witziers, Bosker et Krüger, 2003) et sur leur engagement (Leithwood et Jantzi, 2000). En ce qui concerne les attitudes et les comportements des enseignants, des études montrent, par exemple, que le leadership du directeur d'école peut agir sur

leur motivation (Barnett, McCormick et Conners, 2001; Leithwood et Jantzi, 2006; Tollah, 2003), sur leur effort et sur leur engagement envers un changement tel qu'une réforme du curriculum (Geijsel, Sleegers, Leithwood et Jantzi, 2003) ainsi que sur leur épuisement professionnel (Leithwood, Jantzi et Steinbach, 2001).

Selon Griffith (1999), l'influence du leader sur le climat de l'organisation est un fait reconnu dans la littérature portant sur le comportement organisationnel. Les résultats de son étude montrent que le leadership du directeur est relié au climat de l'école. De plus, d'autres spécialistes du domaine considèrent que le leader joue un rôle déterminant en ce qui concerne la culture (Reavis, Vinson et Fox, 1999), la collaboration (Ash et Persall, 2000; Clark et Clark, 2002) et la collégialité (Mawhinney, 2000) à l'intérieur de l'école. Quant à cette action exercée par le directeur sur la vie socioprofessionnelle des enseignants, Smith et Scott (1990) sont d'avis qu'il est la personne la plus influente sur les relations formelles et informelles des enseignants dans l'école.

Bref, il semble que sans être prouvé scientifiquement, le leadership du directeur constitue un facteur environnemental pouvant agir sur le contexte de travail des enseignants et, peut-être, influencer leur vie socioprofessionnelle. Il est donc permis de supposer que le leadership du directeur peut influencer la solitude professionnelle des enseignants.

Cependant, une caractéristique personnelle telle l'autoefficacité des enseignants semble susceptible d'influencer la relation entre le leadership et la solitude professionnelle. L'autoefficacité réfère à la croyance que la personne entretient sur elle-même quant à sa capacité à produire un résultat

(Bandura, 1977, 1982). Il s'agit d'une caractéristique personnelle qui peut influencer la manière dont une personne réagit à son contexte de travail. En effet, on considère que l'autoefficacité détermine, dans une certaine mesure, le comportement (Bandura, 1997). Par exemple, elle présente un bon pouvoir de prédiction pour diverses performances telles que les résultats académiques et la santé (Bandura, 1997). Les résultats de recherche dans plusieurs pays fournissent des évidences d'associations entre l'autoefficacité et le bien-être, de même qu'avec les succès (Luszczynska, Gutiérrez-Dona et Schwarzer, 2005) et un faible niveau de stress (Luszczynska et al., 2005; Raikes et Thompson, 2005). D'autres (Bandura, Barbaranelli, Caprara et Pastorelli, 1996) croient également que l'autoefficacité peut aussi agir sur les sentiments. Partant de ces considérations, la présente étude doit tenir compte de l'autoefficacité des enseignants en tant que caractéristique personnelle pouvant jouer un rôle d'intermédiaire dans l'influence possible du leadership du directeur d'école sur la solitude professionnelle des enseignants. La prochaine partie présente le problème et la question de recherche qu'inspire la problématique exposée ci-dessus.

1.5 Problème et questions de recherche

La problématique amène à faire ressortir trois aspects de la vie socioprofessionnelle des enseignants. D'abord, la solitude professionnelle constitue un phénomène reconnu chez les enseignants et elle peut, selon les spécialistes, engendrer des conséquences pour le moins indésirables. Ensuite, le leadership du directeur d'école semble en mesure d'agir sur le contexte de travail des enseignants et, de la sorte, influencer leur solitude professionnelle. Enfin, l'autoefficacité des enseignants semble susceptible

d'influer sur la manière dont ceux-ci réagissent à ce contexte de travail et, ainsi, de jouer un rôle dans la relation entre le leadership et la solitude professionnelle. Il n'existe cependant aucune étude empirique portant sur la relation entre le leadership, la solitude professionnelle et l'autoefficacité. Le problème de recherche relève donc de la méconnaissance de la relation entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle des enseignants ainsi que du rôle que peut jouer l'autoefficacité dans cette relation.

Ce problème de recherche soulève les questions suivantes :

- 1- Quelle est la relation entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle des enseignants?
- 2- Quel est le rôle de l'autoefficacité des enseignants dans la relation entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle des enseignants?

La problématique à l'origine de l'étude ayant été exposée, le cadre de référence ainsi que les hypothèses de recherche sont présentés dans le prochain chapitre.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le présent chapitre se divise en cinq grandes parties. Après une présentation des notions théoriques relatives aux concepts de leadership, de solitude professionnelle et d'autoefficacité, il expose une recension des travaux antérieurs pertinents à l'étude. De ces quatre parties découle la cinquième, consacrée aux hypothèses de recherche.

2.1 Leadership

Cette première partie trace d'abord un historique des principales approches du leadership utilisées par les chercheurs jusqu'à ce jour. Elle présente ensuite la théorie du leadership retenue pour la présente étude et justifie ce choix. Enfin, elle expose cette théorie, c'est-à-dire celle du leadership transformatif de Bass.

2.1.1 Historique de l'étude du leadership

Les théories du leadership peuvent être regroupées en quatre grandes catégories d'approches selon qu'elles sont axées sur les traits, les comportements, la situation, ou encore sur un retour vers certains éléments des théories antérieures comme le sont les approches transactionnelle et néocharismatique. La présente section donne, pour chacune de ces

approches, les origines, la nature, les mécanismes d'action, les principales théories qui en émanent ainsi qu'un relevé des principales critiques qu'elle soulève.

Malgré une présentation linéaire des approches, il faut considérer que les époques indiquées pour leur prévalence ne sont pas exclusives. Cette linéarité temporelle reflète plutôt le moment où ces approches ont suscité le plus d'intérêt de la part des chercheurs. Aujourd'hui encore, chacune d'elles sert de fondement à diverses études.

De plus, les chercheurs qui présentent ces approches utilisent différents concepts pour expliciter leur point de vue. Dans la présentation qui suit, la qualité des définitions opérationnelles proposées ne fait pas l'objet d'une appréciation. Cette façon de faire a pour but d'exposer le plus fidèlement possible la pensée des chercheurs.

2.1.1.1 Approche axée sur les traits

La première approche à signaler s'intéresse aux grands hommes qui ont marqué leur époque (Bass, 1981, 1990; Sashkin et Rosenbach, 1993). Selon cette approche, les individus, dans toute société, possèdent des degrés différents d'intelligence, d'énergie et de force morale. C'est de la volonté de découvrir quelles sont les caractéristiques de ces leaders (grands hommes) que naît l'approche axée sur les traits.

Principalement dans la première moitié du XX^e siècle, des centaines de chercheurs essaient d'identifier les traits particuliers des leaders. Ces traits de leadership se traduisent par des qualités, des caractéristiques ou des facteurs personnels propres au leader. On parle alors soit de traits physiques, soit de caractère du leader. Le leader se différencie des autres personnes précisément par ces qualités, ces caractéristiques ou ces facteurs personnels (Bass, 1981, 1990; Stogdill, 1974).

La prémisse de cette approche est qu'il existe un ensemble de caractéristiques individuelles qui permettent de distinguer les leaders des non-leaders (Schriesheim et Neider, 1989). Selon Chance (1992), plusieurs des chercheurs inscrits dans cette approche partagent l'idée selon laquelle les caractéristiques qui distinguent le leader sont innées. Ces caractéristiques ou facteurs personnels sont abondamment mesurés par différentes méthodes et étudiés par l'observation directe des comportements dans des situations de groupe. La question posée est toujours la même : Ces traits se retrouvent-ils davantage chez les leaders que chez les non-leaders?

Stogdill, un des chercheurs qui a marqué cette approche, effectue deux recensions des écrits (1948 et 1974) qui tracent un portrait des principaux résultats des études sur les traits des leaders. La recension de 1948 comporte 124 études effectuées de 1904 à 1947. Elle montre que les traits associés au leadership peuvent être regroupés en cinq grandes catégories : capacité (intelligence, vigilance, facilité verbale, originalité et jugement), réussite (science, savoir, réussites athlétiques), responsabilité (fiabilité, initiative, persistance, agressivité, confiance en soi, désir d'exceller), participation (activité, sociabilité, coopération, adaptabilité, humour) et statut (position socio-économique, popularité). La recension de 1974 compte 163

études et couvre la période de 1948 à 1970. Comparant les résultats des recensions de 1948 et de 1974, le chercheur dégage les traits caractéristiques des leaders : le désir d'assumer des responsabilités et d'avoir du succès, la vigueur et la persistance dans la poursuite des buts, l'esprit d'aventure et l'originalité dans la résolution de problème, l'initiative dans les situations sociales, la confiance en soi et le sens de l'identité personnelle, la volonté d'accepter les conséquences de ses actions et de ses décisions, la facilité à amortir le stress interpersonnel, la volonté de tolérer les délais et les frustrations, l'habileté à influencer le comportement des autres et la capacité de structurer des systèmes d'interactions sociales en fonction d'un sujet donné.

Bien que l'approche des traits permette de découvrir une combinaison de traits généraux relatifs aux leaders, le portrait du leader type reste à faire. Cette approche ne permet pas de mettre en évidence l'existence d'un ou de plusieurs traits présents chez tous les leaders (Dolan et Lamoureux, 1990; Sashkin et Rosenbach, 1993; Schriesheim et Neider, 1989; Stogdill, 1948, 1974). De plus, même si certaines caractéristiques personnelles paraissent importantes dans une situation, elles ne le sont pas nécessairement dans une autre. En n'attachant aucune importance à la réaction des individus selon les situations, l'approche axée sur les traits ne peut tenir compte du facteur environnemental (Stogdill, 1948, 1974). Cette approche ne permet donc pas de déterminer un ensemble de traits universels pouvant servir à la prédiction du leadership dans toutes les situations.

En somme, les chercheurs qui s'inscrivent dans l'approche axée sur les traits considèrent qu'il existe un ensemble de caractéristiques individuelles qui permettent de distinguer les leaders des non-leaders. Les critiques suggèrent

cependant de modifier la trajectoire de recherche au profit de variables situationnelles susceptibles d'influencer le rendement du leader. Toutefois, dans les années 1950, le courant behavioriste prend de plus en plus de place dans la recherche sur le comportement humain. L'étude du leadership n'échappe pas à cette vague. Ce contexte pousse un certain nombre de chercheurs à se pencher sur l'étude des comportements des leaders plutôt que sur l'étude des situations favorables au leadership comme le suggèrent les critiques. L'approche axée sur les comportements naît dans ces circonstances.

2.1.1.2 Approche axée sur les comportements

L'approche axée sur les comportements fait vraiment son apparition vers 1950. Les comportements de leadership réfèrent aux actes des individus quand ils agissent comme leaders d'un groupe (Bass, 1981, 1990; Stogdill, 1974). Selon les chercheurs qui s'inscrivent dans l'approche axée sur les comportements, le leader efficace est celui qui adopte des comportements qui incitent les autres individus ou le groupe à prendre les moyens nécessaires pour atteindre les objectifs organisationnels, et ce, tout en favorisant la satisfaction des employés et une meilleure productivité. À la différence de celle axée sur les traits, l'approche axée sur les comportements met l'accent sur le rendement du leader plutôt que sur le fait d'être un leader ou non.

L'étude des comportements de leadership débute de façon approfondie aux Universités d'Ohio et du Michigan. La recherche y a pour but, entre autres, de déterminer les comportements qui, associés aux leaders, aident ceux-ci à

exercer leur leadership et à améliorer leur rendement (Bass, 1981, 1990; Stogdill, 1974). Définissant les comportements de leadership comme étant ceux par lesquels un individu dirige les activités d'un groupe vers un but commun, les chercheurs identifient finalement deux dimensions, soit les dimensions considération (ou gestion orientée vers l'employé) et structure (ou gestion orientée vers la tâche). Le leader dont la gestion est orientée vers l'employé se préoccupe des besoins et des sentiments des membres du groupe. À cet égard, il se montre amical, attentif, respectueux, chaleureux et confiant. Le leader dont la gestion est orientée vers la tâche, pour sa part, se préoccupe surtout des besoins de l'organisation. Il planifie, organise et coordonne le travail, assigne une tâche à chaque individu, évalue ses progrès et oriente le groupe vers des objectifs de production, par exemple (Hemphill et Coons, 1957; Kerr et Schrieshem, 1974; Korman, 1966).

De ces études des Universités de l'Ohio et du Michigan, il ressort donc que les comportements efficaces de leadership peuvent être classés selon deux catégories ou dimensions distinctes : les comportements orientés vers l'employé et les comportements orientés vers la tâche. Cette constatation amène d'autres chercheurs à se poser, entre autres, les questions suivantes : Comment agissent les leaders efficaces? Privilégient-ils une dimension? Si oui, laquelle? Certains auteurs, comme Likert (1967) et McGregor (1960, 1966, 1967), concentrent leurs efforts sur une seule dimension, alors que d'autres, comme Blake et Mouton (1964), mettent l'accent sur les deux.

Bien que l'approche axée sur les comportements ait été très populaire, deux critiques importantes lui sont adressées. D'abord, il est illusoire de croire au meilleur rendement de l'une ou de l'autre des deux dimensions du leadership (Bass, 1981, 1990). Il semble que le rendement d'une dimension soit plutôt

fonction de la situation. En effet, les deux dimensions identifiées par les chercheurs des universités de l'Ohio et du Michigan ne prennent pas en compte tous les facteurs susceptibles d'influencer la performance et la satisfaction au travail des subordonnés. De plus, en centrant leur étude sur les relations entre le leader et ses subordonnés, ces chercheurs ne tiennent pas compte de la situation. Il devient alors impossible d'identifier dans quelle situation chacune des dimensions du leadership est efficace.

En somme, les chercheurs qui s'inscrivent dans cette approche considèrent que le leader efficace est celui qui adopte des comportements spécifiques incitant ses subordonnés à prendre les moyens nécessaires pour atteindre les objectifs organisationnels. Les critiques suggèrent cependant de modifier la trajectoire de recherche au profit de variables situationnelles susceptibles d'influencer le rendement du leader. En conséquence, le courant de recherche se déplace vers les situations dans lesquelles s'exerce le leadership.

2.1.1.3 Approche axée sur la situation

Au début des années 1970, l'approche axée sur la situation (contingence) prend réellement de l'ampleur. Les chercheurs tentent alors d'identifier la situation, c'est-à-dire les variables susceptibles d'influencer le rendement des leaders. À cette époque, ils conçoivent ce rendement comme n'étant pas seulement déterminé par les comportements du leader, mais principalement par la situation et par la capacité de celui-ci à adapter son leadership en fonction de cette situation.

Les variables situationnelles proposées par les théories (Fiedler, 1967; Hersey et Blanchard, 1977; House, 1971; Reddin, 1970; Tannenbaum et Schmidt, 1958, 1973; Vroom et Yetton, 1973) de cette approche sont constituées, par exemple, des caractéristiques du leader et des subordonnés ainsi que de celles du groupe et de l'organisation. Parmi les théories situationnelles, celle de la contingence de Fiedler (1967), dominante durant les années 1970, est la seule qui émane vraiment de la recherche. En raison de sa facilité d'utilisation, elle sert couramment à évaluer si une dimension du leadership est adéquate dans une situation donnée. Fiedler (1967) s'intéresse surtout au leadership dans les groupes où les membres doivent travailler en interdépendance et se compléter afin de produire un résultat collectif.

La théorie de Fiedler (1967) porte sur les dimensions orientées vers la tâche et vers les relations. Ce chercheur prend en compte les variables situationnelles suivantes : les relations leader-membres, la structure des tâches et le pouvoir du leader. Les relations leader-membres font référence à l'acceptation du leader par le groupe, à l'atmosphère au sein du groupe ou au niveau de confiance et de respect des subordonnés envers le leader. La structure de la tâche se rapporte à la clarté, à la précision et aux moyens d'accomplir cette tâche. Quant au pouvoir du leader, il constitue le degré d'autorité ou d'influence de celui-ci sur l'embauche, de même que sur la promotion, la discipline et le congédiement, par exemple. Ces trois variables présentées par Fiedler (1967) déterminent jusqu'à quel point une situation donnée est propice ou non au leader. Une situation propice au leader, c'est-à-dire qui lui procure pouvoir et influence, est celle où il est accepté par le groupe, où la tâche à accomplir est claire et précise et où le poste occupé confère une grande autorité formelle. Selon cette théorie, le leader qui met

l'accent sur la tâche est efficace, que la situation lui soit propice ou peu propice, alors que le leader orienté vers les relations n'est efficace que lorsque la situation lui est modérément propice, par exemple.

Bien que celle axée sur la situation (contingence) soit la plus attirante des trois approches présentées, le lien entre le leadership et les facteurs situationnels reste à être confirmé. De plus, la formation des leaders basée sur cette approche ne comble pas les attentes (Burke et Day, 1986; Clegg, 1987; Schriesheim et Neider, 1989; Tetrault, Schriesheim et Neider, 1988).

En somme, les chercheurs inscrits dans l'approche axée sur la situation considèrent que le rendement du leader dépend de la situation et de la capacité de celui-ci à s'adapter à cette situation. Cependant, la recherche dans cette perspective ne permet pas de confirmer le lien entre le leadership et les facteurs situationnels proposés. La section qui suit présente les approches transactionnelle et néocharismatique.

2.1.1.4 Approches transactionnelle et néocharismatique

L'étude du leadership s'est développée à partir de la recherche sur les traits et les comportements des leaders ainsi que sur les facteurs situationnels. Inspirée par certains éléments des théories antérieures, cette étude se déplace cependant vers une conception plus dynamique (Bass, 1990) où le leadership engage davantage que l'activité du leader lui-même, puisqu'il concerne aussi les subordonnés et les exigences de la tâche (Hollander, 1986). En effet, la phase actuelle du développement des théories du

leadership présente une conceptualisation large qui considère également le processus interpersonnel entre le leader et les subordonnés (Sashkin et Rosenbach, 1993; Schriesheim et Neider, 1989). Les approches transactionnelle et néocharismatique émergent de cette conceptualisation.

2.1.1.4.1 Approche transactionnelle

L'approche transactionnelle du leadership atteint son plus haut niveau de popularité vers les années 1970. À l'instar de l'approche axée sur les comportements, elle est fortement influencée par le mouvement behavioriste, mouvement alors très répandu dans le domaine organisationnel. De plus, les modèles de leadership transactionnel sont développés dans la perspective de l'échange social telle que proposée par Homans (1961). Selon ce dernier, l'influence entre individus résulte d'un processus transactionnel. Dans cette perspective, les études du leadership mettent l'accent sur les qualités de la transaction entre le leader et ses subordonnés.

Hollander (1964, 1978a, 1978b), un des principaux chercheurs de l'approche transactionnelle, définit le leadership comme un processus d'influence bidirectionnel. Selon lui, ce processus consiste en un échange social dans lequel le leader et ses subordonnés donnent quelque chose et obtiennent quelque chose d'autre en retour. Pour ce faire, les deux parties s'entendent sur les moyens d'obtenir une récompense ou d'éviter une punition.

Dans l'approche transactionnelle, les rôles de leader et de subordonné sont donc essentiellement interreliés (Jordan, 1998) et mutuellement actifs (Hollander, 1993). Plutôt que d'être simplement contraints et obéissants, les

subordonnés ont le pouvoir de percevoir et d'influencer leur leader. En effet, les attentes des subordonnés ainsi que leurs perceptions des motivations et des actions de leur leader affectent la performance de ce dernier (Bass, 1990; Hollander, 1993).

L'une des théories transactionnelles parmi les plus connues, la *Leader-Member Exchange Theory* (LMX) de Graen et ses collègues (Dansereau, Graen et Haga, 1975; Graen, 1976; Graen et Cashman, 1975; Liden, et Graen, 1980), décrit comment le leader développe diverses relations avec ses subordonnés. Au départ appelée la *Vertical Dyad Linkage Theory*, cette théorie met l'accent sur les relations dyadiques plutôt que sur les relations du leader avec le groupe. De plus, elle examine aussi bien les relations du leader avec ses subordonnés que celles qu'il entretient avec son supérieur.

Les relations dyadiques du leader avec ses subordonnés peuvent être soit privilégiées, soit ordinaires. Le leader établit typiquement des relations privilégiées avec ses subordonnés qui jouent le rôle d'assistants, de conseillers ou de lieutenants. Ces derniers obtiennent du leader influence, autonomie et bénéfices tangibles pour l'exercice de leur charge administrative en échange de leur loyauté, de leur engagement et de leur assistance. Par ailleurs, les relations d'échanges ordinaires avec les autres subordonnés sont substantiellement différentes, car l'influence du leader est d'abord basée sur une position de pouvoir où l'influence mutuelle est moins active. Pour satisfaire les paramètres de cette relation d'échanges et en retirer les bénéfices usuels (compensation monétaire et sécurité d'emploi, par exemple), il suffit, pour les subordonnés, de se conformer aux exigences de leur rôle et de légitimer les instructions du leader.

De plus, le leader établit une relation dyadique avec son supérieur. Il semble qu'un leader qui entretient des relations d'échanges favorables avec son propre supérieur ait plus de potentiel pour établir des relations d'échanges privilégiées avec ses subordonnés (Cashman, Dansereau, Graen et Haga, 1976).

Dans une mise à jour de la théorie LMX, Graen et Scandura (1987) décrivent le développement des relations dans la dyade leader-subordonné à partir d'un modèle de cycle de vie présentant trois phases. Au cours de la phase initiale de test, le leader et le subordonné évaluent les motivations et les attitudes de l'autre ainsi que les ressources potentielles à échanger. Si la relation atteint la deuxième phase, l'entente d'échanges est raffinée et la confiance mutuelle, la loyauté et le respect sont développés. Dans la troisième phase, l'échange basé sur l'intérêt personnel est transformé en un engagement mutuel par rapport à la mission et aux objectifs de l'unité de travail.

La principale critique de l'approche transactionnelle est celle d'être basée exclusivement sur un type de transaction entre le leader et ses subordonnés qui ne fait appel qu'aux intérêts personnels des subordonnés. Les chercheurs qui s'inscrivent dans cette approche ne tiennent pas compte des sources non économiques d'autorité ou d'influence, tel le charisme. (Burns, 1978; Hunt, 1991; Sashkin et Rosenbach, 1993).

En somme, les chercheurs de cette approche considèrent le leadership comme une transaction ou un échange de récompenses ou de punitions entre le leader et ses subordonnés. Selon Bass (1985a, 1985b, 1995), cependant, l'approche transactionnelle est insuffisante pour prédire le

rendement des leaders, car elle ne prend pas en compte un certain nombre de sources d'influence tel le charisme. En conséquence, les chercheurs se tournent vers l'approche dite néocharismatique.

2.1.1.4.2 Approche néocharismatique

Depuis le milieu des années 1970, on observe un regain d'intérêt pour l'ancien concept de leader charismatique tel que présenté par Max Weber dans les années 1920 (Weber, 1947). Plus tard, Burns (1978) et Downton (1973) développent un concept relié, soit le leadership transformationnel.

Burns (1978) définit le leadership transformationnel comme un processus d'influence qui appelle les actions du leader à différents niveaux et auprès de différentes sous-unités de l'organisation. Le leader transformationnel s'efforce d'aller au-delà des normes habituelles pour rediriger ses subordonnés et amener un changement dans leur façon de penser et d'agir. Il suscite donc des changements importants d'attitudes et de croyances au sein des membres de l'organisation. Il inspire également, de la part de ses subordonnés, un engagement vers des changements majeurs dans les objectifs et les stratégies de l'organisation. Enfin, le leader transformationnel donne du pouvoir à ses subordonnés afin qu'ils deviennent également des leaders et des agents de changement dans le processus de transformation de l'organisation.

Pour ce qui a trait au leadership charismatique, Weber (1947) le définit comme un processus d'influence reposant sur une perception, de la part des subordonnés, selon laquelle le leader possède un don particulier et est, d'une

certaine façon, unique et plus important que tout. Non seulement les subordonnés ont confiance en leur leader et le respectent comme ils le font dans un processus de leadership transformationnel, mais ils l'idolâtrèrent ou l'adorent tel un héros ou une figure spirituelle (Bass, 1985a). Selon House (1977), le leader charismatique possède quelques traits particuliers de personnalité : confiance exceptionnelle en lui-même, forte motivation à acquérir et à imposer son influence et conviction profonde de la justesse morale de ses croyances. Un leader qui fait preuve de charisme amène ses subordonnés à avoir confiance en la justesse de ses propres croyances, à l'accepter de manière absolue et à lui vouer volontiers affection et obéissance (House, 1977).

Plusieurs théories tirent leurs origines des concepts de leadership charismatique et transformationnel (House et Aditya, 1997). Parmi ces théories, certaines focalisent sur le leadership charismatique alors que d'autres se concentrent sur ce concept fortement lié (Hollander, 1993), le leadership transformationnel. Parmi ces théories, bon nombre tiennent compte des traits, du comportement et des variables situationnelles. Ainsi, comme le mentionnent Yukl et Van Fleet (1992), l'approche néocharismatique embrasse l'étude du leadership dans une perspective plus large que les approches présentées précédemment (des traits, des comportements et situationnelle).

En somme, deux grands concepts émanent de l'approche néocharismatique, soit le leadership charismatique et le leadership transformationnel. Le leader transformationnel s'efforce d'aller au-delà des normes habituelles pour rediriger ses subordonnés et amener un changement dans leur façon de penser et d'agir. Il devient ainsi un agent de transformation (Hollander, 1993).

Quant au leader charismatique, il est perçu par ses subordonnés comme possédant un don divin, comme étant un héros.

La présente section a exposé un historique des principales approches reliées à l'étude du leadership. L'histoire nous montre qu'il existe un très grand nombre de théories du leadership et que ces théories peuvent être regroupées sous quatre grandes catégories d'approches selon qu'elles sont axées sur les traits, les comportements, la situation, ou encore sur un retour vers certains éléments des théories antérieures comme le sont les approches transactionnelle et néocharismatique. La prochaine section explique le choix de la théorie du leadership retenue dans le cadre de la présente étude.

2.1.2 Choix de la théorie du leadership

Cette section expose d'abord une justification de l'approche du leadership privilégiée. Elle présente ensuite, parmi les théories inscrites dans cette approche, celle qui est la plus appropriée à répondre à la question de recherche.

Il y déjà plusieurs années, Schriesheim et Neider (1989) estimaient que l'approche transformationnelle était de celles qui formaient les bases de ce qui peut être une revitalisation de l'étude du leadership, et ce, dans plusieurs sphères d'activités. À cet égard, Bass (1990), Podsakoff, MacKenzie et Bommer (1996) ainsi que Yukl (1989) affirmaient que l'approche transformationnelle suscitait un intérêt croissant pour la recherche dans le domaine du leadership. Bien que de nouvelles approches aient depuis fait

leur apparition, comme par exemple celles du leadership éthique et du leadership prosocial, l'approche transformationnelle semble toujours dominer ce champ d'étude.

Plus spécifiquement en éducation, l'évolution des approches du leadership reflète la réforme continuelle du système dans lequel oeuvrent les directeurs d'école. Or, plus le temps passe, plus ce système tend à être décentralisé (Glasman et Heck, 1992; Hallinger, 1992; Murphy et Hallinger, 1992). Le choix d'une approche du leadership par les chercheurs traduit donc, jusqu'à un certain point, le contexte changeant du monde de l'éducation. Depuis le début des années 1990, les chercheurs tournent leur attention vers des approches du leadership plus cohérentes avec la réforme éducative. Ils parlent d'habilitation, de leadership partagé et d'apprentissage organisationnel. Alors qu'en Angleterre les chercheurs semblent actuellement favoriser la mise en valeur du leadership pédagogique du fait que cette approche s'applique spécifiquement au domaine de l'éducation, aux États-Unis, l'approche la plus utilisée demeure celle du leadership transformationnel (Bush, 2003). En effet, cette dernière met davantage l'accent sur la capacité croissante de l'organisation à innover (Hallinger et Heck, 1996) et offre un plus grand éventail d'applications que les autres (Bush, 2003). Elle fait aussi référence à des pratiques pertinentes au travail de directeur d'école (Kirby, King et Paradise, 1992; Koh, 1990; Leithwood, 1992; Silins, 1992). Partant de ces considérations, la présente s'inscrit dans cette perspective transformationnelle pour étudier le concept de leadership.

Des théories transformationnelles, celle du leadership transformatif de Bass semble la plus appropriée à la présente étude, et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, Bass (1985a) est le premier et le plus important des successeurs de

Burns (1978) dans cet effort de rendre la théorie transformationnelle plus rigoureuse et mesurable (Sashkin et Rosenbach, 1993). À cet égard, la première contribution de Bass (1985a) consiste à avoir identifié une erreur majeure dans les travaux de Burns (1978). En effet, à l'instar de Downton (1973), Burns (1978) oppose le leadership transformationnel au leadership transactionnel. Il conçoit donc le leader comme étant soit transformationnel, soit transactionnel. Cependant, Bass (1985a) modifie cette conception. Selon lui, le leadership transactionnel diffère du leadership transformationnel, mais lui est tout de même relié. Un leader peut ainsi faire preuve de l'un ou de l'autre type de leadership ou des deux à la fois. Bass soutient également que le leadership transformationnel augmente les effets du leadership transactionnel sur l'effort, la satisfaction et la performance des subordonnés. Le leadership transformationnel constitue donc un prolongement du leadership transactionnel (Bass, 1985a, 1985b; Hollander, 1993).

Ensuite, la théorie de Bass tient compte des approches des traits, des comportements, situationnelle et transactionnelle. En effet, le facteur charisme que propose la théorie de Bass constitue un trait important du leader alors que les facteurs inspiration, reconnaissance personnelle, stimulation intellectuelle, récompense contingente et gestion par exception se traduisent par des comportements. De plus, les facteurs récompense contingente, gestion par exception et reconnaissance personnelle prennent en compte les facteurs situationnels, comme par exemple les besoins de chacun des subordonnés, tandis que les facteurs récompense contingente et gestion par exception émanent directement de l'approche transactionnelle. En somme, le caractère intégrateur de cette théorie aide à expliquer un plus large éventail de comportements de leader et d'effets de leadership que ne le font les autres théories (Bass et Avolio, 1993).

En outre, les facteurs présentés dans la théorie de Bass s'appliquent dans une grande variété d'organisations (Hicks, 1990) et de cultures (Bass et Yokochi, 1991). En effet, les dimensions transactionnelle et transformationnelle sont observées, à différents degrés, dans de nombreux domaines : industrie et vente, organismes gouvernementaux, institutions religieuses et financières, armée, organisations dédiées à la santé et à l'éducation (Bass et Avolio, 1993). De plus, les autres théories transformationnelles traitent des leaders au sommet de l'organisation, alors que celle de Bass décrit les leaders transactionnels et transformationnels à tous les niveaux organisationnels (Bass, 1990; Yammarino et Bass, 1990).

À ces arguments en faveur du choix de la théorie du leadership transformationnel de Bass, il faut ajouter que la valeur de celle-ci est confirmée de façon empirique par de nombreuses études (Antonakis, Avolio et Sivasubramaniam, 2003; Avolio, Bass et Jung, 1999; Bass, Avolio, Jung et Berson, 2003; Bycio, Hackett et Allen, 1995; Carless, 1998; Den Hartog, Van Muijen et Koopman, 1997; Heinitz, Liepmann et Felfe, 2005; Hoover, Petrosko et Schulz, 1991; Judge et Piccolo, 2004; Rafferty et Griffin, 2004; Silins, 1992; Stone, 1992; Tejeda, Scandura et Pillai, 2001). Cette théorie semble donc susciter encore beaucoup d'intérêt de la part des chercheurs et son apport à la compréhension du leadership en milieu scolaire paraît significatif.

En conclusion, l'approche transformationnelle apparaît comme étant la plus intéressante pour l'étude du leadership dans le domaine de l'éducation. Parmi les théories transformationnelles, celle de Bass est privilégiée dans le cadre de la présente étude, et ce, en raison, notamment, de son caractère

intégrateur, de sa validité empirique et de son applicabilité au monde de l'éducation. La prochaine section présente donc la théorie du leadership transformatif de Bass.

2.1.3 Théorie du leadership transformatif

La présente section expose d'abord une définition du leadership selon Bass. Elle décrit ensuite la théorie du leadership transformatif.

Bass (1990) définit le leadership comme étant une interaction au cours de laquelle une personne augmente la motivation ou les compétences des autres membres du groupe.

Bien que différentes structures factorielles de la théorie du leadership transformatif de Bass soient proposées, la présentation qui suit correspond, à quelques exceptions près, à la proposition initiale de Bass (1985a). Cette théorie permet d'expliquer le leadership à partir de trois dimensions : transformationnelle, transactionnelle et laisser-faire. Il faut rappeler qu'un leader ne fait pas nécessairement preuve d'un leadership associé à une seule d'entre elles. On peut ainsi observer des manifestations de ces trois dimensions chez un même leader.

La dimension *transformationnelle* fait référence à cette capacité du leader de transformer les motivations de ses subordonnés pour les amener à se dépasser (Yammarino, Spangler et Bass, 1993). Selon Bass (1985a, 1985b), cette transformation, qui est fondée sur la confiance du leader en la capacité

de ses subordonnés à atteindre les résultats déterminés, peut se réaliser de trois manières : le leader contribue à l'élévation du niveau de conscience et de perception des subordonnés quant à l'importance et à la valeur des objectifs poursuivis et quant aux façons de les atteindre; il incite les subordonnés à transcender leurs intérêts personnels au profit de ceux de l'équipe ou de l'organisation; il satisfait les besoins des subordonnés et suscite le développement de besoins supérieurs. La dimension transformationnelle comprend quatre facteurs distinctifs : le charisme, l'inspiration, la stimulation intellectuelle et la reconnaissance personnelle.

Le *charisme* constitue un trait du leader qui fait de lui un modèle, c'est-à-dire une influence qu'idéalisent ses subordonnés. Bass (1985a, 1985b, 1997, 1998), Bass et Avolio (1993) et Yammarino et al. (1993) décrivent le leader charismatique comme étant celui qui a confiance en lui et qui possède une vision à moyen et à long terme. Il peut également être déterminé, persistant, hautement compétent et prêt à prendre des risques. Une telle personne semble commander l'admiration, le respect et la confiance, ses subordonnés s'identifiant à elle et voulant l'imiter.

L'*inspiration* se traduit par un ensemble de comportements du leader qui stimule la créativité et la motivation chez ses subordonnés. Bass (1985a, 1985b, 1997, 1998), Bass et Avolio (1993) et Yammarino et al. (1993) soutiennent que le leader inspirant motive ses subordonnés en donnant du sens à leur travail et en leur fournissant des défis à leur mesure. À cette fin, il peut utiliser un langage simple, riche de symboles et d'images. De plus, il envisage un futur attrayant pour ses subordonnés et leur signifie des attentes élevées. Un tel leader peut susciter chez ses subordonnés optimisme et enthousiasme, ces deux attitudes caractérisant ce leader.

Le leader charismatique et inspirant est donc un modèle et une source d'inspiration pour ses subordonnés. Bien que différents conceptuellement, des analyses factorielles montrent que le charisme et l'inspiration forment un facteur unique (Bass, 1997, 1998, Avolio et al., 1999) : le *charisme*.

La *stimulation intellectuelle* se traduit chez le leader par un ensemble de comportements qui motive ou éveille intellectuellement ses subordonnés. Aux dires de Bass (1985a, 1985b, 1997, 1998), Bass et Avolio (1993) et Yammarino et al. (1993), le leader qui stimule intellectuellement ses subordonnés peut remettre en question leur façon de voir, reformuler les problèmes et aborder d'une façon nouvelle les situations problématiques persistantes. Il ne critique jamais publiquement ses subordonnés pour les erreurs qu'ils commettent. Pour résoudre les problèmes, il peut solliciter de leur part de nouvelles idées et des solutions empreintes de créativité; ses subordonnés étant intégrés au processus de résolution de problèmes. Enfin, ce leader peut encourager ses subordonnés à essayer de nouvelles façons de faire et ne pas critiquer leurs idées, même si elles diffèrent des siennes. Bref, un tel leader peut amener ses subordonnés à être plus innovateurs et plus créatifs.

La *reconnaissance personnelle* forme un ensemble de comportements du leader qui le pousse, à l'image d'un entraîneur ou d'un mentor, à prêter une attention particulière aux besoins de chacun de ses subordonnés. À cette fin, Bass (1985a, 1985b, 1997, 1998), Bass et Avolio (1993, 1995a) et Yammarino et al. (1993) considèrent qu'un leader qui pratique la reconnaissance personnelle favorise les interactions personnalisées avec ses subordonnés. Il peut se souvenir des conversations antérieures tenues avec

eux, être au courant de leurs préoccupations et les considérer comme des personnes à part entière. Un tel leader sait écouter efficacement. De plus, il gère en se déplaçant au sein de l'organisation et pratique la délégation. À cette fin, il attribue les tâches avec soin et se montre attentif à soutenir adéquatement ses subordonnés qui en ont besoin, à leur fournir les renseignements additionnels requis et à évaluer leurs progrès sans qu'ils se sentent épiés. Ce leader aide ses subordonnés à développer leur potentiel, car il crée pour eux, dans un climat de confiance, des opportunités de développement et de nouveaux apprentissages. Enfin, il amène ses subordonnés à se sentir valorisés et importants.

La dimension *transactionnelle*, quant à elle, fait référence essentiellement à une relation d'échanges entre leader et subordonnés, les transactions constituant le cœur des échanges. Ces échanges peuvent porter sur des choses tangibles comme une augmentation de salaire et des éloges en retour de l'atteinte d'un objectif, ou sur des choses intangibles comme la loyauté et la confiance (Bass, 1985a, 1985b; Yammarino et al., 1993). Le leader transactionnel motive ses subordonnés à atteindre des niveaux de performance conformes à leurs attentes et à satisfaire leurs besoins de base. À cet effet, il doit reconnaître les besoins, les désirs et les intérêts personnels de ses subordonnés et établir des contingences appropriées à leur performance. Bref, il échange des récompenses et des promesses de récompenses en retour des efforts de ses subordonnés (Bass, 1985a, 1985b). La dimension transactionnelle comprend deux facteurs, soit la récompense contingente et la gestion par exception.

La *récompense contingente* représente la forme de leadership transactionnel dans laquelle le leader est le plus actif (Yammarino et al., 1993). Elle

constitue un ensemble de comportements qui amène le leader à établir ou à conclure un accord sur ce que ses subordonnés doivent réaliser, et à leur promettre, en échange de leur consentement, récompenses ou exemptions de sanction. À cette fin, Bass (1985a, 1985b, 1997, 1998), Bass et Avolio (1993), Waldman, Bass et Einstein (1987) et Yammarino et al. (1993) envisagent un leader pratiquant la récompense contingente comme étant celui qui donne à ses subordonnés des indications claires sur leurs tâches et sur ses attentes à leur endroit. Il met donc l'accent sur la clarification des objectifs et des standards de travail. Si les subordonnés rencontrent ces objectifs et ces standards, il négocie avec eux les formes que peuvent prendre les récompenses. Un tel leader parvient à connaître et à satisfaire les besoins de ses subordonnés et à les motiver à fournir les efforts nécessaires à l'atteinte des finalités organisationnelles.

À *contrario*, la *gestion par exception* représente la forme de leadership transactionnel dans laquelle le leader est le moins actif (Yammarino et al., 1993). Elle est caractérisée par un ensemble de comportements qui permettent au leader de réorienter l'attention de ses subordonnés lorsqu'ils n'atteignent pas les objectifs. Avolio et al. (1999), Bass (1985a, 1985b 1997, 1998) et Bass et Avolio (1993) mentionnent que le leader qui pratique la gestion par exception ne donne pas de consignes à ses subordonnés, mais intervient lorsque les standards ne sont pas rencontrés. La théorie de Bass propose deux formes de gestion par exception : l'active et la passive. Dans la *gestion par exception active*, le leader, pour éviter l'apparition de problèmes sérieux, surveille de près la performance de ses subordonnés afin d'empêcher qu'ils ne commettent des fautes ou ne dévient des standards. Dans la *gestion par exception passive*, le leader attend plutôt que ses subordonnés commettent des fautes et dévient des standards avant de

prendre une action pour corriger la situation. Bref, il attend que les problèmes deviennent graves avant d'intervenir. Ce leader, pour obtenir de ses subordonnés les efforts nécessaires à l'atteinte des finalités organisationnelles, peut aller jusqu'à leur imposer des réprimandes ou des punitions si la cible n'est pas atteinte. Selon Avolio et al. (1999), Den Hartog et al. (1997) ainsi que Yammarino et Bass (1990), les analyses factorielles montrent que la gestion par exception passive, pourtant différente conceptuellement du leadership du type laisser-faire, forme avec ce dernier un seul et unique facteur.

La dimension *laisser-faire* est unifactorielle. Il s'agit d'un type de non-leadership situé à la limite inférieure de l'activité du leader. En fait, le leadership du type laisser-faire équivaut à une approche « ne rien faire » (Bass, 1985a, 1997, 1998; Yammarino et al., 1993). Il se manifeste par un évitement ou une absence de leadership : leader inactif, indécis, lent à intervenir, ignorant de ses responsabilités, dépourvu d'autorité et absent quand on a besoin de lui (Bass, 1997, 1998; Bass et Avolio, 1993).

Cette première partie du deuxième chapitre a tracé un historique des principales théories du leadership utilisées jusqu'à maintenant par les chercheurs. Elle a présenté ensuite le choix et la justification de la théorie du leadership retenue dans le cadre de l'étude. Pour terminer, elle a exposé cette théorie, c'est-à-dire celle du leadership transformatif de Bass. La prochaine partie traite des aspects théoriques relatifs à la solitude professionnelle.

2. 2 Solitude professionnelle

La présente section traite de la solitude professionnelle. Elle expose d'abord une justification de la théorie privilégiée pour une telle étude. Elle explicite ensuite les notions théoriques relatives à la solitude selon l'approche cognitive.

2.2.1 Choix de la théorie de la solitude

Les théories permettant l'étude de la solitude sont nombreuses. Elles s'identifient notamment sous les qualificatifs de psychodynamique, phénoménologique, existentielle, sociologique, interactionniste, behavioriste et cognitiviste. Parmi ces théories, la théorie cognitive de la solitude apparaît comme particulièrement pertinente à l'objet de la présente étude.

D'abord, cette théorie est la plus étroitement liée à la tradition de recherche sur la solitude, ce qui nous renseigne sur sa crédibilité (McGowan, 1988; Paloutzian et Janigian, 1989). Ensuite, quoiqu'elle ne distingue pas la solitude personnelle de la solitude au travail, cette théorie a néanmoins déjà été utilisée avec diverses populations, dont des infirmiers (Russell, 1996), des enseignants (Dussault et al., 1999; Russell, 1996), des directeurs d'école (Cubitt et Burt, 2002; Dussault et Barnett, 1996; Dussault et Thibodeau, 1997; Thibodeau, Dussault et Deaudelin, 1997), des banquiers, des physiciens, des dentistes, des administrateurs d'hôpitaux et des agents d'assurances (Maroldo, 1988).

Voilà pourquoi la théorie cognitive de la solitude est privilégiée dans le cadre de la présente étude. En effet, elle semble actuellement la mieux adaptée à l'étude de la solitude professionnelle, et ce, en raison notamment de sa validité empirique et de ses applications antérieures dans des milieux professionnels. La prochaine section présente cette théorie dont les principaux chercheurs sont Peplau et Perlman.

2.2.2 Théorie cognitive de la solitude

La présente section expose d'abord une définition de la solitude professionnelle inspirée de la théorie cognitive. Elle décrit ensuite cette théorie.

Trois constantes ressortent des différentes définitions de la solitude : l'expérience est déplaisante, subjective, c'est-à-dire qu'il est possible d'être seul sans ressentir de la solitude ou de se sentir seul dans une foule, et résulte de déficiences dans les relations sociales. Peplau et Caldwell (1978), Peplau et Perlman (1979, 1982) ainsi que Perlman et Peplau (1981) proposent la définition suivante : expérience déplaisante qui apparaît quand le réseau de relations sociales de la personne présente un déficit quantitatif et qualitatif. Ainsi, la solitude se traduit par une expérience unipolaire négative. Inspirée de celle de De Grâce, Joshi et Pelletier (1993), la définition de la solitude professionnelle est la suivante : un sentiment négatif qui résulte, chez la personne, d'un écart perçu entre la quantité et la qualité des relations interpersonnelles effectives et celles qu'elle souhaite connaître au travail.

La présentation suivante s'appuie sur divers travaux auxquels ont principalement contribué Peplau et Perlman (Peplau, 1985; Peplau et Caldwell, 1978; Peplau et al., 1982; Peplau et Perlman, 1979, 1982; Peplau, Russell et Heim, 1979; Perlman et Peplau, 1981; Rubenstein, Shaver et Peplau, 1979)³. D'autres auteurs (Cutrona, 1982; Weiss, 1973) permettent d'apporter certaines précisions.

Il est important de noter que certains chercheurs comme Mahon et Yarcheski (1990) questionnent l'unidimensionnalité du concept de solitude alors que d'autres (De Grâce et al., 1993; Nielson, 2002; Russell, 1996; Russell et Cutrona, 1988; Russell, Peplau et Cutrona, 1980) l'appuient. La présentation suivante correspond à la proposition initiale de Peplau, Perlman et leurs collaborateurs qui la considèrent comme étant un construit unidimensionnel.

Selon Peplau, Perlman et leurs collaborateurs, les antécédents et les ressources cognitives de la personne sont les deux principaux facteurs qui affectent le sentiment de solitude. Ils soutiennent toutefois que les antécédents et les ressources cognitives qu'ils proposent ne sont probablement pas les seuls facteurs susceptibles d'influencer ce sentiment. Cependant, l'état d'avancement de leurs travaux ne leur permet pas d'aller plus avant dans les explications.

³ Afin d'éviter la répétition inutile de toutes ces références, l'utilisation de l'expression « Peplau, Perlman et leurs collaborateurs » est privilégiée lorsque les propos réfèrent à tous ces auteurs.

2.2.2.1 Antécédents de la solitude

À la lumière d'expérimentations et de résultats de recherche, Peplau, Perlman et leurs collaborateurs suggèrent plusieurs antécédents possibles de la solitude. Cependant, il ne semble pas exister d'étude qui fasse une vérification systématique de l'ensemble de ces facteurs susceptibles d'influencer son développement. Dans leur recherche sur les antécédents de la solitude, les chercheurs qui s'inscrivent dans l'approche cognitive se penchent sur des facteurs personnels et environnementaux ainsi que sur des influences tirées du présent et du passé. Ils en viennent à la conclusion que le réseau causal est complexe. En effet, les antécédents qu'ils intègrent à leur théorie n'ont pas nécessairement tous la même influence sur la solitude. Certains de ces antécédents peuvent s'influencer mutuellement et opérer simultanément dans l'occurrence de la solitude. À titre d'illustration de cette influence mutuelle, Peplau, Perlman et leurs collaborateurs suggèrent que la timidité et le fait d'être différent des autres peuvent influencer l'occurrence de la solitude. Selon eux, il est possible que le simple fait d'être différente des autres n'engendre pas nécessairement de la solitude chez une personne si elle n'est pas timide et n'hésite pas à entrer en relation avec les autres. Par contre, si cette personne est différente des autres et qu'en plus elle souffre de timidité, elle risque plus de ressentir de la solitude.

Peplau, Perlman et leurs collaborateurs présentent deux principales formes d'antécédents : les événements ou les changements qui déclenchent le sentiment de solitude, et les facteurs qui prédisposent un individu à devenir seul ou qui le maintiennent dans cette situation.

Les *événements ou les changements qui déclenchent* le sentiment de solitude correspondent à des modifications significatives survenant dans la vie sociale d'une personne. Si ces changements amènent cette personne à estimer ses relations sociales moins étroites et moins nombreuses que souhaitées, elle risque de ressentir de la solitude. Ces modifications peuvent intervenir aussi bien dans les relations actuelles que dans les relations sociales attendues. En ce qui concerne les *modifications des relations sociales actuelles*, il s'agit de changements qui engendrent un déficit relationnel. Ces modifications peuvent affecter une relation simple, mais aussi le réseau de relations sociales tout entier. Elles peuvent s'exprimer, entre autres, à travers la fin d'une relation, une séparation physique et un changement de statut. En ce qui a trait aux *modifications des relations sociales attendues*, elles font référence à des changements dans les besoins sociaux de la personne. Les besoins de contacts humains ne sont donc pas constants. Or, la volonté d'une personne d'accroître la qualité ou la quantité de ses relations sociales peut provoquer chez cette personne le sentiment de solitude si elle ne constate pas d'amélioration de sa situation. Ces changements dans les besoins sociaux peuvent survenir à la suite d'un développement personnel, de modifications situationnelles et d'une surestimation des relations anticipées.

En somme, Peplau, Perlman et leurs collaborateurs suggèrent deux types de changements déclencheurs de la solitude : les modifications des relations actuelles de la personne et les modifications des relations attendues. Ces changements peuvent créer une disparité entre la réalité sociale de l'individu et ses besoins à ce niveau. Alors que ces facteurs peuvent déclencher la solitude chez une personne, d'autres semblent susceptibles de prédisposer celle-ci à ressentir un tel sentiment.

En effet, certains facteurs constituent de ces *éléments qui peuvent prédisposer* certaines personnes à ressentir de la solitude ou favoriser le maintien de ce sentiment. Il s'agit d'aspects plus ou moins stables dans la vie de la personne et qui peuvent accroître sa vulnérabilité à la solitude, car ils augmentent la probabilité qu'elle devienne seule et rendent difficile le rétablissement de relations sociales satisfaisantes. Cependant, même si ces facteurs peuvent prédisposer la personne à être seule, ils ne sont pas nécessairement une cause immédiate de la solitude. Par exemple, une caractéristique personnelle comme la timidité n'amène pas forcément un individu à ressentir de la solitude, elle doit souvent être combinée à d'autres facteurs ou, encore, à des événements déclencheurs. Ils appartiennent aux caractéristiques personnelles, d'une part, et à une situation ou à une culture données, d'autre part.

Pour ce qui est des *facteurs personnels*, il s'agit de caractéristiques individuelles qui peuvent prédisposer certaines personnes à ressentir de la solitude ou favoriser le maintien de ce sentiment, et ce, de trois manières. D'abord, certaines caractéristiques individuelles diminuent la désirabilité sociale et peuvent limiter les chances d'avoir des relations. Ensuite, d'autres influent sur le comportement de la personne dans des situations sociales et peuvent l'amener à agir de manière inadéquate. Enfin, quelques-unes peuvent déterminer comment la personne réagit aux changements dans ses relations sociales et modifier ainsi le rendement avec laquelle l'individu évite ou gère la solitude. Les principaux facteurs personnels de solitude suggérés sont la timidité, le manque d'estime de soi et d'habiletés sociales ainsi que les différences d'attitudes, de valeurs et démographiques.

Les *facteurs culturels et situationnels* peuvent également prédisposer une personne à ressentir de la solitude, ou encore maintenir cet individu dans cet état, en ce sens que certains d'entre eux semblent nuire à l'établissement de relations satisfaisantes. Notons, entre autres, que des valeurs culturelles comme l'individualisme, certaines normes sociales et des facteurs contextuels comme l'aménagement physique peuvent faire partie de ces facteurs culturels et situationnels.

En somme, certains facteurs personnels, culturels et contextuels constituent des éléments qui prédisposent certaines personnes à ressentir de la solitude ou qui favorisent le maintien de ce sentiment. Cependant, ces facteurs ne mènent pas invariablement à la solitude. Par exemple, un individu timide travaillant dans un même milieu depuis plusieurs années peut, à la longue, en venir à vivre des relations satisfaisantes dans son groupe de travail malgré sa timidité. Cette timidité peut toutefois lui nuire dans l'éventualité où il a à changer d'organisation et, conséquemment, à établir de nouvelles relations. Que les antécédents mentionnés ci-dessus soient des événements déclencheurs ou des facteurs prédisposant la personne à la solitude ou favorisant le maintien de ce sentiment, tous semblent pouvoir affecter la quantité et la qualité des relations sociales.

Même si la *quantité* des relations que la personne entretient semble un déterminant évident de la solitude, il importe de rappeler que l'importance ne doit pas être accordée seulement aux relations que la personne entretient (Peplau, Perlman et leurs collaborateurs). En effet, il faut plutôt considérer l'adéquation entre les relations qu'elle désire ou dont elle a besoin et celles qu'elle réalise effectivement. Comme déjà mentionné, une personne peut être seule sans ressentir de la solitude ou se sentir seule dans une foule. Or, dans

le milieu de travail, certains individus ont besoin d'avoir beaucoup de contacts avec leurs collègues alors que d'autres cheminent mieux en solo.

La solitude peut non seulement être affectée par la quantité des relations, mais aussi par leur *qualité* et les besoins qu'elles comblent. En effet, les contacts doivent satisfaire certains besoins de la personne. Weiss (1973) présente cinq besoins sociaux comblés par les relations sociales, soit les besoins d'attachement, d'intégration sociale, d'attention, de conseils et de rassurance sur sa valeur personnelle. Selon Weiss (1973), aucune relation ne peut satisfaire tous ces besoins à la fois. Il faut donc plusieurs relations afin de les combler tous. La personne pour qui ces besoins sont les mieux satisfaits tend à moins se sentir seule que celle pour qui ils ne le sont pas (Cutrona, 1982). Ainsi, une personne qui, au travail, n'entretient pas sinon peu de relations de soutien, de compréhension, de confiance, d'aide ou d'écoute, par exemple, est plus disposée à ressentir de la solitude qu'un individu qui vit des relations de meilleure qualité.

En résumé, la théorie de Peplau, Perlman et leurs collaborateurs propose deux classes distinctes d'antécédents de la solitude : les événements ou les changements qui déclenchent ce sentiment et les facteurs qui prédisposent les individus à ressentir de la solitude ou qui favorisent son maintien. Les événements déclencheurs se présentent selon deux types de changements : les modifications des relations actuelles et les modifications des relations sociales attendues. Les facteurs qui prédisposent une personne à ressentir de la solitude ou à se maintenir dans cette situation sont soit d'ordre personnel, soit d'ordre culturel ou situationnel. La quantité et la qualité des contacts sociaux constituent, elles aussi, des antécédents de la solitude qui sont en lien avec l'ensemble des autres causes. Bref, plusieurs antécédents

semblent favoriser l'occurrence de la solitude, alors que certaines ressources cognitives de la personne peuvent faire varier l'intensité de cette expérience. La prochaine section traite de ces ressources.

2.2.2.2 Ressources cognitives de la personne

Tel que mentionné dans la définition, la solitude résulte de l'écart perçu entre les relations sociales désirées et celles véritablement vécues. Cependant, du point de vue de la psychologie cognitive, cet écart ne mène pas nécessairement au sentiment de solitude. En effet, certaines ressources peuvent influencer sur l'évaluation que la personne fait de sa situation. Il s'agit de ressources cognitives qui peuvent jouer un rôle central en faisant varier l'intensité du sentiment de solitude. En fait, ces ressources colorent l'expérience, forment les sentiments et guident les actions.

Comme mentionné précédemment, les ressources cognitives que proposent Peplau, Perlman et leurs collaborateurs ne sont pas exclusives. Elles ne sont probablement pas les seules ressources qui peuvent agir à titre de facteurs intermédiaires dans la solitude. Comme ressources cognitives susceptibles d'influencer ce sentiment, Peplau, Perlman et leurs collaborateurs suggèrent, entre autres, le contrôle perçu. Dans le cadre de l'étude de la solitude, le contrôle perçu fait référence à la perception qu'a un individu du contrôle qu'il exerce sur ses relations interpersonnelles. À titre d'exemple, une personne qui n'atteint pas le nombre de contacts qu'elle désire avoir au travail peut croire ou non qu'elle exerce du contrôle sur ses relations. Chez une personne qui ne possède pas ce sentiment de contrôle personnel, il semble que les risques de ressentir de la solitude soient plus grands que si elle croit contrôler

la situation. Or, lorsqu'il est question de « perception de contrôle et de maîtrise », deux perspectives théoriques se démarquent par leur grande popularité : celle du lieu de contrôle de Rotter (1966) et celle de l'autoefficacité de Bandura (1977).

Le *lieu de contrôle* des renforcements représente le degré auquel un individu croit qu'un renforcement ou un résultat est contingent à son propre comportement ou à ses caractéristiques personnelles; sinon qu'il est le fruit du hasard, de la chance, de la fatalité, de l'influence de quelqu'un de puissant ou est tout simplement imprévisible (Rotter, 1966, 1990). En d'autres mots, le lieu de contrôle interne fait référence à la perception qu'a un individu de sa capacité à contrôler ce qui lui arrive alors que le lieu de contrôle externe traduit la perception qu'a un individu de son impuissance à agir sur les événements qui le concernent. Pour ce qui est de l'*autoefficacité*, elle constitue la croyance que possède un individu en sa capacité de produire ou non une tâche donnée (Bandura, 1982, 1993).

Le lieu de contrôle réfère au contrôle perçu sur les événements de la vie en général tandis que l'autoefficacité fait plutôt référence à la maîtrise d'une tâche précise (Bandura, 1997). Certaines études (Labelle et Lachance, 2003; Taylor et Popma, 1990; Wollman et Stouder, 1991) comparent le pouvoir prédictif des mesures d'autoefficacité liées à tel ou tel domaine et les échelles globales de lieu de contrôle. Les résultats convergent pour démontrer que l'autoefficacité perçue présente un bon pouvoir de prédiction tandis que cette faculté est faible ou nulle pour le lieu de contrôle, et ce, pour diverses activités. Des mesures de lieu de contrôle plus circonscrites mais encore générales donnent des résultats qui ne sont guère meilleurs (Luzzo, 1995). L'autoefficacité semble donc mieux prédire la performance à une tâche que le

lieu de contrôle, et ce, dans de multiples situations. De plus, Fry et Debats (2002) mentionnent que l'autoefficacité interpersonnelle et l'autoefficacité relative au soutien social constituent chez certains individus de bons indicateurs de la solitude. Partant de ces considérations, l'autoefficacité est considérée dans le cadre de la présente étude comme une ressource cognitive, ou une caractéristique personnelle, pouvant agir à titre de facteur intermédiaire entre les antécédents et le sentiment de solitude.

Cette seconde partie du deuxième chapitre a d'abord présenté le choix et la justification de la théorie de la solitude retenue dans le cadre de l'étude. Par la suite, elle a exposé la théorie cognitive de la solitude de Peplau et Perlman. Enfin, elle a traité de l'autoefficacité comme caractéristique personnelle susceptible d'influencer le sentiment de solitude. La prochaine partie traite des aspects théoriques relatifs à l'autoefficacité.

2.3 Autoefficacité

Largement exploitée dans le domaine de la psychologie industrielle et organisationnelle (Chen et Bliese, 2002; Martincevic, 2004, Schyns et von Collani, 2002), la théorie sociocognitive de Bandura (1977, 1982, 1997) est très utilisée dans les études récentes portant sur le concept d'autoefficacité des enseignants (Caprara, Barbaranelli, Borgogni et Steca, 2003). Partant de ces observations, cette partie expose d'abord les notions théoriques relatives à l'autoefficacité, telles que proposées dans la théorie sociocognitive. Elle applique ensuite le construit aux relations sociales.

2.3.1 Théorie sociocognitive de l'autoefficacité

La présente section traite d'abord de la nature de l'autoefficacité et formule une définition tirée des travaux de Bandura. Elle en décrit ensuite les sources et les effets.

Bien qu'utilisées de manière interchangeable dans la littérature et dans le cadre de la présente recherche, les expressions autoefficacité, croyances d'efficacité, croyances d'efficacité personnelle, autoefficacité de soi perçue, autoefficacité personnelle et autoefficacité personnelle perçue réfèrent toutes au jugement que porte la personne sur sa capacité à organiser et à exécuter les procédures requises pour atteindre les performances escomptées (Bandura, 2003). En d'autres mots, l'autoefficacité est la croyance que possède un individu en sa capacité de produire ou non une tâche donnée (Bandura, 1993, 1997).

Selon Bandura (1977, 1997), les croyances d'efficacité se distinguent des attentes de résultat qui, toutes deux, animent la personne. Une croyance d'efficacité est un jugement sur l'aptitude d'une personne à exécuter avec succès le comportement requis pour produire une performance, alors qu'une *attente de résultat* est l'estimation qu'un comportement donné conduit à une certaine performance. Ainsi, un individu peut croire qu'une série d'actions particulières produit un certain résultat. Cependant, si l'individu entretient des doutes importants sur ses aptitudes à accomplir ces actions, il n'adopte pas les comportements susceptibles d'engendrer ce résultat. L'autoefficacité affecte autant la mise en route que la persistance du comportement permettant d'atteindre la performance.

Les croyances d'efficacité sont modifiables ou éducatibles (Bandura, 1997). Elles sont sous l'influence de quatre sources majeures d'information : les réalisations personnelles, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels.

Les *réalisations personnelles* constituent une source d'information très importante de l'autoefficacité, car elles reposent sur les expériences personnelles. En se confrontant avec succès à des tâches particulières, la personne acquiert la conviction qu'elle est performante et qu'elle peut désormais exécuter ces tâches dans diverses conditions. En général, les succès permettent de construire des croyances d'efficacité solides alors que les échecs risquent de les miner. Cependant, dans la réussite comme dans l'échec, l'influence d'une expérience sur l'autoefficacité dépend de la manière dont la personne intègre l'information recueillie au moment où cette expérience est vécue.

Les *expériences vicariantes* semblent également pouvoir contribuer au développement de l'autoefficacité personnelle. L'observation, autour de soi, de ceux qui réalisent avec succès des activités difficiles peut susciter chez la personne des attentes plus élevées. Elle peut alors se persuader que si d'autres y arrivent, elle aussi peut améliorer, ne serait-ce que légèrement, certains aspects de sa performance.

La *persuasion verbale*, un autre antécédent de l'autoefficacité, représente le fait de convaincre un individu qu'il est capable de réaliser une tâche donnée. Ainsi, au moyen de suggestions, la personne peut être amenée à croire

qu'elle est capable de réagir efficacement à une situation qui l'a accablée par le passé. De même, un renforcement positif de la part des autres aide la personne à se convaincre qu'elle peut, elle aussi, réaliser des tâches difficiles.

L'individu semble également se baser sur des données somatiques transmises par son état *physiologique et émotionnel* pour évaluer ses capacités. Par exemple, pendant la pratique d'un sport, il semble que les gens aient tendance à interpréter leur état de fatigue et d'essoufflement comme un signe d'inefficacité. De même, ils peuvent souvent percevoir leur activation physiologique (sueurs, tremblements etc.) lors de situations stressantes comme un signe de vulnérabilité.

Enfin, l'information nécessaire pour évaluer les capacités personnelles, qu'elle soit transmise par l'expérience personnelle, de façon vicariante, par la persuasion ou physiologiquement, n'est pas éclairante en elle-même. Elle ne devient instructive pour la personne que si cette dernière pèse et intègre l'information provenant de chacune des quatre sources. *L'intégration de l'information* peut donc constituer la cinquième source de l'autoefficacité.

Pour ce qui est des effets de l'autoefficacité, Bandura (1977, 1997) considère qu'elle influence la façon dont une personne pense, se motive, ressent et agit. Plus précisément, l'autoefficacité régule le fonctionnement humain à travers la pensée, la motivation, les émotions et la sélection. Ces dernières agissent de concert, plutôt qu'isolément, dans la régulation du fonctionnement humain.

Les croyances d'efficacité affectent les modes de *pensée* susceptibles d'améliorer ou de miner la performance. La personne ayant de fortes croyances d'efficacité adopte un regard optimiste dans l'organisation de son existence. Le comportement humain, en grande partie intentionnel, est régulé par la prévision, qui exprime des buts connus. La mise en place d'un but personnel est donc influencée par l'autoévaluation des capacités; plus les croyances d'efficacité sont fortes, plus les buts que la personne se fixe sont élevés et plus son engagement est solide.

L'autoefficacité joue aussi un rôle clef dans l'autorégulation de la *motivation*. L'essentiel de la motivation humaine est produit cognitivement. Par la motivation, l'individu se pousse à agir et guide ses actions de manière anticipatoire par l'intermédiaire de prévisions. Il élabore des croyances sur ce qu'il peut faire et anticipe la probabilité de résultats positifs et négatifs de diverses activités. Ensuite, il se fixe des buts et planifie des actions destinées à réaliser un futur désiré et à éviter un avenir désagréable. Bref, l'autoefficacité permet à la personne de déterminer ses buts et la quantité d'efforts qu'elle va dépenser pour les atteindre.

L'autoefficacité influence également l'autorégulation des états émotionnels. Bandura (1997) distingue trois principaux modes par lesquels les croyances d'efficacité affectent la nature et l'intensité des *émotions*: le contrôle personnel sur la pensée, sur l'action et sur l'émotion. Le mode orienté vers la pensée dans la régulation des états émotionnels prend deux formes. Dans la première forme, les croyances d'efficacité guident l'attention et influent d'une manière bénéfique ou émotionnellement perturbante sur la façon d'interpréter les événements, de se les représenter cognitivement et de s'en souvenir. La seconde forme d'influence se concentre sur la capacité des aptitudes

cognitives perçues à contrôler les pensées perturbatrices quand elles font intrusion dans la conscience. Dans le mode orienté vers l'action, les croyances d'efficacité régulent les états émotionnels en soutenant les actions destinées à transformer l'environnement de manière à modifier son potentiel émotif. Le mode d'influence orienté vers l'émotion implique l'autoefficacité pour améliorer les états émotionnels désagréables lorsqu'ils sont activés. L'influence de l'autoefficacité est notamment mise en évidence par rapport à l'anxiété, à l'humeur dépressive et au stress. À titre d'exemple, Bandura (1993) affirme que dans les situations menaçantes, les gens qui possèdent de faibles croyances d'efficacité voient rapidement leur anxiété, leur fréquence cardiaque et leur tension artérielle monter, certaines hormones associées au stress se relâcher et leurs fonctions immunitaires décliner.

Enfin, l'autoefficacité agit aussi sur la *sélection*, c'est-à-dire sur les choix que la personne fait. Les croyances d'efficacité peuvent jouer un rôle essentiel dans le façonnement du cours de la vie en influant sur les types d'activités et d'environnements où la personne choisit de s'investir. La personne évite les activités et les environnements qu'elle suppose excéder ses capacités, mais entreprend facilement des activités et sélectionne les environnements qu'elle s'estime capable d'affronter. Plus l'autoefficacité est forte, plus les activités choisies présentent de défis.

Il est important de noter que l'influence entre les croyances d'efficacité et la pensée, la motivation, les émotions et la sélection est bidirectionnelle (Bandura, 1997; Carré, 2004). En effet, ces dernières agissent à leur tour à la fois sur la réalisation de la tâche, donc sur la performance finale, mais aussi sur l'autoefficacité elle-même, par une boucle de rétroaction. Par exemple, de bonnes croyances d'efficacité permettent à la personne de contrôler ses

émotions de telle sorte qu'elle performe bien lors de la réalisation d'une tâche complexe. Cette réussite, grâce au contrôle des émotions, peut contribuer au renforcement des croyances d'efficacité.

En résumé, la théorie sociocognitive de Bandura propose que les croyances d'efficacité se construisent à partir des réalisations personnelles, des expériences vicariantes, de la persuasion verbale, des états physiologiques et émotionnels et de l'intégration de l'information provenant de ces sources. Elle suggère également que les croyances d'efficacité régulent le fonctionnement humain à travers la pensée, la motivation, les émotions et la sélection.

Bien que Bandura accepte l'idée que l'autoefficacité puisse être généralisée à diverses activités, elle est habituellement étudiée en fonction d'une tâche donnée (Choi, 2003; Luszczynska, Scholz et Schwarzer, 2005). Dans le cas présent, la solitude professionnelle fait référence aux relations interpersonnelles des enseignants, c'est-à-dire au domaine des compétences sociales des individus. Les croyances d'efficacité sociale constituent donc plus précisément la variable à l'étude. La prochaine section traite des croyances d'efficacité sociale.

2.3.2 Croyances d'efficacité sociale

La présente section expose d'abord une définition des croyances d'efficacité sociale. Elle traite ensuite de leurs effets potentiels.

Les croyances d'efficacité sociale représentent la perception d'être capable de répondre avec compétence à diverses situations interpersonnelles (Bandura, 1997), donc de croire en ses capacités sociales (Coleman, 2003). Bien qu'il s'agisse d'un construit relativement stable, il semble qu'il soit tout de même modifiable. Selon Bandura (1986), les croyances d'efficacité sociale sont largement fondées sur les expériences avec les autres et sont particulièrement sensibles aux réponses de ces derniers.

Aux dires de Bandura (1986), les croyances d'efficacité sociale influent sur la manière dont une personne réagit à diverses situations interpersonnelles. À cet égard, Bandura (1997) mentionne que plus les croyances d'efficacité sociale sont faibles, plus la personne semble réticente à rencontrer d'autres individus, même si elle sait comment se comporter socialement. Les croyances d'efficacité supplantent donc les connaissances. De fortes croyances d'efficacité sociale sont nécessaires pour cultiver et maintenir des relations satisfaisantes (Bandura, 1997) et pour adopter des comportements prosociaux qui favorisent l'acceptation par les autres (Bandura et al., 1996).

Selon Fry et Debats (2002), un individu présentant de faibles croyances d'efficacité sociale peut, avec le temps, vivre un déclin de ses relations. En effet, il semble qu'un tel individu consacre moins d'efforts et mette moins de persévérance à combattre la détérioration de ses interactions sociales (Bandura, 1977, 2000).

Dans la même veine, Bandura (1997) mentionne que les croyances d'efficacité sociale sont essentielles pour obtenir de l'aide des autres. En effet, une personne ayant de faibles croyances d'efficacité recherche de l'aide d'une mauvaise manière, auprès des mauvaises personnes, au mauvais

moment, dans un mauvais contexte, et sans être sensible aux besoins des autres. Ses relations peuvent ainsi se durcir et le réseau de soutien s'épuiser. L'individu possédant de bonnes croyances d'efficacité sociale crée, au contraire, un environnement plus aidant pour lui-même que ne peut le faire celui qui doute de ses capacités sociales. À leur tour, des relations de soutien peuvent améliorer les croyances d'efficacité sociale. En effet, l'individu soutenant augmente les croyances d'efficacité sociale des autres de diverses manières : en adoptant des attitudes courageuses devant l'adversité ainsi que des stratégies gagnantes de gestion des situations problématiques, en démontrant la valeur de la persévérance et en fournissant des incitations positives et des ressources pour une prise en charge efficace (Bandura, 1997). En somme, de fortes croyances d'efficacité sociale permettent d'adopter les comportements prosociaux nécessaires à l'obtention d'aide (Bandura, 1997; Bandura et al., 1996) et de cultiver des relations satisfaisantes. Or, la personne qui n'arrive pas à une telle vie sociale risque, à l'inverse, de vivre de l'isolement (Bandura et al., 1996). En conséquence, à la lumière de cette théorie, il est possible d'anticiper une relation négative entre les croyances d'efficacité sociale et la solitude professionnelle.

Cette troisième partie du chapitre a exposé les notions théoriques relatives à l'autoefficacité et aux croyances d'efficacité sociale. La prochaine partie fait un relevé des travaux antérieurs traitant des relations entre le leadership, la solitude professionnelle et les croyances d'efficacité sociale.

2.4 Recension des travaux antérieurs

Dans le but de compléter l'information tirée des théories présentées ci-dessus et d'en arriver à la formulation des hypothèses, la présente partie expose une recension des recherches empiriques portant sur les relations entre le leadership, la solitude professionnelle et les croyances d'efficacité sociale. Afin d'assurer une certaine exhaustivité des connaissances déjà accumulées en la matière, les cinq banques de données suivantes sont interrogées : *ABI/Inform*, *Current Contents*, *ERIC*, *PsycArticles* et *PsycInfo*. Mis à part *Current Contents*, qui est consultée sur une base hebdomadaire depuis juin 2003, les autres banques sont sondées deux fois par année. Pour chacune d'elles, la consultation est effectuée pour l'ensemble des années couvertes par ces banques. Toujours par souci d'obtenir un tableau le plus complet possible des recherches sur le sujet, des descripteurs généraux (*leadership* au lieu de *transformational leadership*, *efficacy* au lieu de *self-efficacy*, *isolation* au lieu de *professional isolation*, *loneliness* au lieu de *professional loneliness*) sont utilisés. Parmi l'ensemble des écrits relevés, une sélection selon les critères présentés ci-dessous et pour chacune des sections de la recension permet d'en arriver aux études retenues.

Les études à retenir doivent examiner systématiquement les relations entre les trois variables. Si tel n'est pas le cas, elles doivent les examiner deux à deux. Ainsi, à partir des descripteurs « *Leadership and (isolation or loneliness) and efficacy* », aucune recherche empirique ne rencontre le premier critère. Cependant, dans plusieurs études, les variables sont examinées deux à deux, répondant ainsi au deuxième critère. En conséquence, la présente partie se divise en trois sections : description des recherches traitant de la relation entre le leadership et la solitude

professionnelle; exposition des travaux portant sur le lien entre le leadership et les croyances d'efficacité sociale; portrait des investigations réalisées sur la relation entre les croyances d'efficacité sociale et la solitude professionnelle.

2.4.1 Leadership et solitude professionnelle

L'interrogation des banques de données, à l'aide des descripteurs « *leadership and (isolation or loneliness)* », non plus que l'examen de deux méta-analyses sur les effets du leadership (Hallinger et Heck, 1996; Lowe, Kroeck et Sivasubramaniam, 1996) ne permettent de recenser des recherches qui traitent de la relation entre le leadership d'un supérieur et la solitude des subordonnés. Les seules études identifiées qui mettent en lien ces deux variables portent sur la solitude des leaders eux-mêmes. Cependant, comme la solitude professionnelle des enseignants est le fruit d'une lacune relationnelle (Flinders, 1988) et que les relations au travail représentent une dimension fort importante de la satisfaction des travailleurs (Ng, 1993), la présente section de la recension, pour pallier cette absence d'études sur le sujet, porte sur la relation entre le leadership d'un supérieur et la satisfaction des subordonnés. En fait, le degré de satisfaction au travail peut être un indice de la fréquence de la solitude.

En ces circonstances, la consultation des bases de données est réalisée à l'aide des descripteurs « *leadership and satisfaction* ». Parmi les recherches identifiées, deux sont retenues, car elles abordent l'étude du leadership selon l'approche transformationnelle. Ce critère permet d'obtenir des renseignements plus précis sur les liens entre les divers facteurs de la théorie

de Bass et la satisfaction. La première étude (Medley et Larochelle, 1995) se situe dans le milieu de la santé. Dans ce cas, la dimension relationnelle ou sociale de la satisfaction au travail est clairement examinée. Pour sa part, la seconde étude (Berson et Linton, 2005) est effectuée dans le secteur des télécommunications et elle traite de la satisfaction en général et de la satisfaction au travail.

Réalisée dans le domaine de la santé, l'étude de Medley et Larochelle (1995) vise, entre autres, à mettre en lumière la relation entre le leadership de l'infirmier en chef et la satisfaction au travail des infirmiers. Des 278 infirmiers contactés, 122 retournent les questionnaires remplis. Le leadership de l'infirmier en chef est mesuré à l'aide des 70 items du *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ; Bass, 1985c). Selon l'analyse factorielle, quatre facteurs décrivent la dimension transformationnelle, soit le charisme, la stimulation intellectuelle, la reconnaissance personnelle et la récompense contingente, alors que seule la gestion par exception est associée au leadership transactionnel. Quarante-quatre (44) énoncés de l'*Index of Work Satisfaction* (IWS; Slavitt, Stamps, Piedmont et Hasse, 1986) évaluent la satisfaction au travail des infirmiers. L'IWS inclut six composantes de cette satisfaction, soit le salaire, l'autonomie, les exigences de la tâche, les politiques organisationnelles, le statut professionnel et les interactions. Les interactions réfèrent aux contacts professionnels, formels et informels, au travail. Il s'agit donc de la dimension relationnelle ou sociale de la satisfaction.

Les résultats montrent une corrélation de .40 ($p < .001$) entre la satisfaction au travail et la dimension transformationnelle, alors qu'elle est presque nulle ($r = .05$, $p < .001$) entre la satisfaction au travail et la dimension transactionnelle. La composante de la satisfaction portant sur les interactions

au travail est reliée positivement et significativement au leadership transformationnel ($r = .31, p < .001$), alors qu'il n'y a pas de relation ($r = -.07, p = .225$) avec la dimension transactionnelle. Les résultats des analyses factorielles révèlent que les facteurs associés à chacune de ces dimensions diffèrent de ceux identifiés par Bass (1985a) avec des leaders engagés dans d'autres types d'organisations. La principale différence observée concerne le facteur récompense contingente. Les infirmiers associent ce facteur à la dimension transformationnelle plutôt qu'à la dimension transactionnelle. Medley et Larochelle (1995) expliquent ce phénomène par le fait que la nature du travail est différente dans les organisations militaires et les entreprises semblables à celles où cette théorie a préalablement été testée par Bass. Dans le milieu hospitalier, il est inhabituel d'obtenir une reconnaissance particulière ou d'être récompensé de manière tangible directement par le leader.

On peut donc retenir de cette étude que la dimension transformationnelle est reliée positivement à la satisfaction en général et à la satisfaction envers les interactions alors que cette relation est presque nulle dans un cas, et inexistante dans l'autre, pour le facteur gestion par exception de la dimension transactionnelle. Medley et Larochelle (1995) ne fournissent pas les données pour chacun des facteurs du leadership, ce qui limite la possibilité de déterminer avec précision leur relation avec la satisfaction. Enfin, cette étude ne tient pas compte de la dimension laisser-faire et par conséquent ne fournit pas d'indice quant à sa relation avec la satisfaction.

L'étude de Berson et Linton (2005) tente, entre autres, de mettre à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle le leadership du superviseur est relié à la satisfaction au travail et à la satisfaction générale. Provenant d'une

organisation du domaine des télécommunications située en Israël, 506 ingénieurs et techniciens en recherche et développement ainsi que 808 employés de différents services administratifs participent à l'étude. Une traduction en Hébreu des 36 items du *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ-5X; Bass et Avolio, 1990a) permet de mesurer les facteurs charisme, reconnaissance personnelle et stimulation intellectuelle de la dimension transformationnelle, les facteurs récompense contingente et gestion par exception de la dimension transactionnelle ainsi que la dimension laisser-faire. Pour ce qui est de la mesure de la satisfaction au travail et de la satisfaction en général, elle consiste en cinq items pour chacune.

Pour les employés du secteur de la recherche et du développement, les résultats montrent des corrélations positives entre la satisfaction au travail et les facteurs charisme ($r = .42, p < .01$), stimulation intellectuelle ($r = .41, p < .01$), reconnaissance personnelle ($r = .48, p < .01$), récompense contingente ($r = .37, p < .01$) et gestion par exception ($r = .07, n.s.$), alors que cette corrélation est négative avec la dimension laisser-faire ($r = -.23, p < .01$). Les résultats révèlent également des corrélations positives entre la satisfaction générale et les facteurs charisme ($r = .42, p < .01$), stimulation intellectuelle ($r = .34, p < .01$), reconnaissance personnelle ($r = .39, p < .01$), récompense contingente ($r = .30, p < .01$) et gestion par exception ($r = .06, n.s.$), tandis que cette corrélation est négative avec la dimension laisser-faire ($r = -.20, p < .01$).

Pour ce qui est des employés des services administratifs, les résultats montrent des corrélations positives entre la satisfaction au travail et les facteurs charisme ($r = .42, p < .01$), stimulation intellectuelle ($r = .42, p < .01$), reconnaissance personnelle ($r = .48, p < .01$), récompense contingente ($r =$

.41, $p < .01$) et gestion par exception ($r = .08$, $p < .05$), alors que cette corrélation est négative avec la dimension laisser-faire ($r = -.22$, $p < .01$). Les résultats révèlent aussi des corrélations positives entre la satisfaction générale et les facteurs charisme ($r = .32$, $p < .01$), stimulation intellectuelle ($r = .29$, $p < .01$), reconnaissance personnelle ($r = .25$, $p < .01$), récompense contingente ($r = .31$, $p < .01$) et gestion par exception ($r = .14$, n.s.), tandis que cette corrélation est négative avec la dimension laisser-faire ($r = -.13$, $p < .01$).

Pour les deux échantillons et pour les deux mesures de la satisfaction de cette étude, les résultats dévoilent des liens positifs entre la satisfaction et les facteurs charisme, stimulation intellectuelle, reconnaissance personnelle et récompense contingente. Pour ce qui est du facteur gestion par exception, ce facteur ne semble pas relié à la satisfaction générale et au travail pour le premier échantillon. Avec le deuxième échantillon, ce lien semble également inexistant avec la satisfaction générale, alors qu'il est faible mais positif avec la satisfaction au travail. Des deux études recensées au sujet du lien entre le leadership et la satisfaction, celle de Berson et Linton (2005) est la seule qui présente des résultats explicites pour la dimension laisser-faire. À cet égard, les résultats dévoilent des liens négatifs entre cette dimension et les deux mesures de la satisfaction, et ce, pour les deux échantillons.

La présente section a dressé un portrait des travaux antérieurs qui mesurent la relation entre le leadership et la satisfaction. Ces travaux permettent d'établir que la dimension transformationnelle et ses facteurs ainsi que le facteur récompense contingente de la dimension transactionnelle sont reliés positivement aux diverses formes de satisfaction. Quant au facteur gestion par exception de la dimension transactionnelle, les relations obtenues sont

inexistantes ou positives mais presque nulles. Pour ce qui est de la dimension laisser-faire, les liens observés sont négatifs. La prochaine section analyse les études consacrées au lien entre le leadership et les croyances d'efficacité sociale.

2.4.2 Leadership et croyances d'efficacité sociale

Afin de repérer les travaux qui mettent en lien le leadership et les croyances d'efficacité sociale, la consultation des bases de données est réalisée à l'aide des descripteurs « *leadership and efficacy* ». Cette interrogation ne permet cependant pas de relever des études sur ce sujet. Pour pallier cette lacune, le concept de croyances d'efficacité sociale est alors étendu à l'autoefficacité reliée à diverses tâches (face au changement et à l'enseignement, par exemple) chez les enseignants. Ce critère permet de cibler l'autoefficacité chez les individus de la population visée dans le cadre de la présente étude. Parmi les recherches identifiées, cinq sont retenues, car elles abordent l'étude du leadership dans la perspective transformationnelle. Cet autre critère permet d'obtenir des renseignements plus précis sur les liens entre les divers facteurs de la théorie de Bass et l'autoefficacité telle que décrite par Bandura.

Les trois premières études (Hipp et Bredeson, 1995; Leithwood, Jantzi et Fernandez, 1993; Rinehart et Ross, 1998), présentées dans l'ordre chronologique, s'inscrivent dans la lignée des travaux de Leithwood (1992) sur le leadership transformationnel des directions d'école. Elles proposent entre cinq et neuf facteurs de leadership. Elles ne tiennent pas compte de la dimension transactionnelle, mais elles intègrent le facteur récompense

contingente à la dimension transformationnelle. Malgré que les facteurs présentés dans ces études diffèrent de ceux exposés par Bass, ils tirent tout de même leur origine des travaux de ce chercheur. De leur côté, Morin et Dussault (1999a) et Tollah (2003), dont les recherches sont également réalisées dans le milieu de l'éducation, adhèrent plutôt à la théorie du leadership transformationnel telle que proposée par Bass.

L'étude de Leithwood et al. (1993) cherche, entre autres, à établir la relation entre le leadership scolaire provenant de sources diverses (directeur, directeur adjoint, etc.) et l'engagement des enseignants face au changement. L'une des quatre dimensions de ce dernier correspond justement aux croyances d'efficacité envers ce changement. Leithwood et al. (1993) proposent sept facteurs au leadership transformationnel, soit vision, buts communs, soutien individualisé, stimulation intellectuelle, modèle, attentes élevées de performance et récompense contingente. Provenant de neuf écoles secondaires engagées dans un processus de changement, 168 enseignants répondent aux 47 items sur des pratiques de leadership ainsi qu'aux 18 énoncés sur leur engagement. Les chercheurs ne précisent pas le nombre d'items de l'instrument qui mesure l'autoefficacité.

Les résultats dévoilent une corrélation de .46 entre l'échelle totale du leadership et l'autoefficacité. Ils montrent également que l'influence du leadership en général sur les croyances d'efficacité des enseignants face au changement est significative (coefficient standardisé $\beta = .41$). Leithwood et al. (1993) ne précisent toutefois pas le seuil de signification pour ces résultats.

On peut donc retenir de cette étude que la dimension transformationnelle est reliée positivement à l'autoefficacité. Leithwood et al. (1993) ne fournissent pas les données pour chacun des facteurs du leadership, ce qui limite la possibilité de déterminer avec précision leur relation avec l'autoefficacité. De plus, ils ne traitent pas du facteur gestion par exception et de la dimension laisser-faire. Leur étude ne procure donc pas d'indice quant à leur relation avec l'autoefficacité.

L'étude de Hipp et Bredeson (1995, également Hipp, 1996) tente, entre autres, de vérifier si certains comportements de leadership des directeurs d'école sont reliés à l'autoefficacité générale et à l'autoefficacité personnelle des enseignants. Appliqué à l'enseignement, l'autoefficacité générale consiste à croire que le corps enseignant est capable d'apporter des changements chez les élèves en dépit des contraintes extérieures. La personne croit alors les élèves éducatibles, même sans qu'aucune spécification ne soit donnée concernant la responsabilité des individus et la façon d'y arriver. L'autoefficacité personnelle des enseignants, quant à elle, tient à la confiance de l'enseignant en sa propre capacité à influencer les apprentissages des élèves. Il s'agit d'une forme d'autoévaluation. Deux cent quatre-vingt (280) enseignants provenant des 10 écoles secondaires engagées dans un processus d'innovation participent à l'étude. Ils répondent à une version abrégée du *Nature of Leadership Questionnaire* (Leithwood et al., 1993). Cet instrument de mesure de 34 items permet d'évaluer les comportements de leadership. Dans le cadre de cette étude, les analyses factorielles indiquent que le leadership transformationnel comporte cinq facteurs (modèle, inspiration, récompense contingente, attentes de performance élevées, soutien) au lieu des sept ultérieurement présentés par Leithwood et al. (1993). En ce qui concerne l'autoefficacité, les enseignants

répondent à une adaptation du *Teacher Efficacy Scale* (Gibson et Dembo, 1984). Cette adaptation compte 16 items qui évaluent les deux dimensions de l'autoefficacité.

Les analyses statistiques révèlent des relations positives et statistiquement significatives (niveau de signification statistique non mentionné) entre l'ensemble des comportements de leadership et l'autoefficacité générale ($r = .20$) de même que l'autoefficacité personnelle ($r = .14$). Les chercheurs s'intéressent également aux relations qui existent entre les divers facteurs du leadership et les deux dimensions de l'autoefficacité. À cet égard, les résultats montrent que les facteurs modèle ($r = .23$), récompense contingente ($r = .20$) et inspiration ($r = .15$) sont associés à l'autoefficacité générale des enseignants, alors que les attentes de performance élevées ($r = .07$, n.s.) et le soutien ($r = .07$, n.s.) ne le sont pas. L'autoefficacité personnelle des enseignants, pour sa part, est reliée aux dimensions modèle ($r = .15$) et récompense contingente ($r = .12$), mais non à l'inspiration ($r = .10$, n.s.), aux attentes de performance élevées ($r = .10$, n.s.) et au soutien ($r = .04$, n.s.). Selon Hipp et Bredeson (1995), le thème dominant, à travers ces comportements de leadership, peut se formuler comme suit : les directeurs d'école influencent davantage les enseignants par ce qu'ils font que par ce qu'ils disent.

Cette étude de Hipp et Bredeson (1995) fait ressortir les liens positifs entre les croyances d'efficacité des enseignants et les comportements de modelage, d'inspiration et de récompense contingente; le facteur inspiration pouvant être associé au facteur charisme de la théorie de Bass. Par ailleurs, les facteurs reconnaissance personnelle et gestion par exception ainsi que la dimension laisser-faire ne sont pas étudiés par les chercheurs.

L'étude de Rinehart et Ross (1998) explore la relation entre le leadership des directions d'école et la perception d'habilitation des enseignants. Les écrits antérieurs les amènent à l'hypothèse selon laquelle il existe une association entre ces deux variables, c'est-à-dire que le leadership du supérieur immédiat pourrait influencer l'habilitation des subordonnés, dont l'une des dimensions est l'autoefficacité. Des enseignants des 150 écoles primaires sélectionnées, 311 de la quatrième année retournent le questionnaire rempli. Une version abrégée *Nature of Leadership Questionnaire* (Leithwood et al., 1993) mesure, par l'entremise de ses 34 items, les dimensions transformationnelle et transactionnelle du leadership des directions d'école. Dans le cadre de cette étude, les chercheurs proposent neuf facteurs, soit vision, modèle, buts communs, soutien individualisé, attentes de performances, stimulation intellectuelle, récompense contingente, consensus et culture de collaboration. L'indice de cohérence interne pour l'ensemble du questionnaire est de .97. Le *School Participant Empowerment Scale* (Short et Rinehart, 1992) mesure aussi, chez les enseignants, la perception d'habilitation. Cet outil de 38 énoncés comporte les six sous-échelles : prise de décision, développement professionnel, statut, autonomie, impact et autoefficacité à l'enseignement.

Les résultats montrent, entre autres, que l'autoefficacité des enseignants est positivement et significativement ($p < .01$) reliée à chacun des neuf facteurs du leadership des directions d'école, soit vision ($r = .33$), modèle ($r = .24$), buts communs ($r = .34$), soutien individualisé ($r = .36$), attentes de performance ($r = .35$), stimulation intellectuelle ($r = .33$), récompense contingente ($r = .25$), consensus ($r = .38$) et culture de collaboration ($r = .42$). On peut donc retenir de cette étude que tous les facteurs du leadership sont reliés positivement à l'autoefficacité. Pour ce qui est du facteur gestion par

exception et de la dimension laisser-faire, Rinehart et Ross (1998) ne les abordent pas dans leur étude.

L'étude de Morin et Dussault (1999a) examine la relation entre le leadership de la direction d'école et les croyances d'efficacité des enseignants. À la lumière du cadre théorique et de la recension des écrits, les chercheurs prédisent une relation positive entre les dimensions transformationnelle et transactionnelle du leadership et les croyances d'efficacité. Deux cent soixante-six (266) enseignants des ordres préscolaire, primaire et secondaire, de même que de l'éducation des adultes, participent à l'étude. Les enseignants évaluent le leadership des directions d'école à l'aide d'une traduction (Morin et Dussault, 1999b) de l'adaptation pour l'éducation (Silins, 1992) du *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ; Bass et Avolio, 1990a). La version canadienne-française comprend 24 items permettant de mesurer cinq facteurs : le charisme, la stimulation intellectuelle, la reconnaissance personnelle, la récompense contingente et la gestion par exception. L'autoefficacité est mesurée à l'aide de l'Échelle d'Autoefficacité des Enseignants (Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001), une adaptation canadienne française du *Teacher Efficacy Scale* (Gibson et Dembo, 1984). Ce questionnaire de 15 items mesure les dimensions autoefficacité personnelle et autoefficacité générale.

La matrice de corrélations montre que l'autoefficacité personnelle des enseignants est reliée seulement avec la dimension transactionnelle ($r = .16$, $p < .01$) et son facteur gestion par exception ($r = .18$, $p < .01$). Elle révèle également que l'autoefficacité générale est corrélée avec le résultat total du leadership ($r = .13$, $p < .05$), la dimension transformationnelle ($r = .13$, $p < .05$) ainsi qu'avec ses facteurs charisme ($r = .13$, $p < .05$) et reconnaissance

personnelle ($r = .18, p < .01$). Enfin, les résultats démontrent que le score total d'autoefficacité est associé au score total du leadership ($r = .15, p < .01$), aux dimensions transformationnelle ($r = .13, p < .05$) et transactionnelle ($r = .15, p < .05$) ainsi qu'aux facteurs reconnaissance ($r = .18, p < .01$) et gestion par exception ($r = .17, p < .01$). Bien que ces corrélations soient positives et statistiquement significatives, il faut tout de même souligner qu'elles ne sont pas très fortes. En fait, le leadership des directeurs d'école contribue à 2 % de l'explication de la variance de l'autoefficacité des enseignants. Morin et Dussault (1999a) expliquent la faiblesse des relations observées par le fait que l'influence du leader s'exerce essentiellement par la communication et, donc, par la persuasion. Comme la persuasion verbale ne constitue pas la meilleure manière d'induire les croyances d'efficacité (Bandura, 1993), les chercheurs ne sont pas surpris des résultats obtenus.

Les résultats de l'étude de Morin et Dussault (1999a) montrent donc des liens entre l'autoefficacité personnelle, la dimension transactionnelle du leadership et son facteur gestion par exception. Ils révèlent également des rapports entre l'autoefficacité générale et le leadership, la dimension transformationnelle ainsi que ses facteurs charisme et reconnaissance personnelle. En ce qui concerne l'autoefficacité, les chercheurs observent des relations entre celle-ci et le leadership, les dimensions transformationnelle et transactionnelle ainsi que les facteurs reconnaissance et gestion par exception.

L'étude de Tollah (2003) vise, entre autres, à vérifier la contribution de l'autoefficacité du personnel enseignant dans la relation entre le leadership de la direction d'école et la motivation au travail de ce même personnel. Partant des théories de Bass et de Bandura ainsi que de la recension des

écrits, le chercheur soumet l'hypothèse que la relation entre le leadership et la motivation au travail est modérée par l'autoefficacité. Cent trente-huit (138) enseignants participent à l'étude. Un mélange d'items tirés de quatre questionnaires (Bass, 1985a; Bass et Avolio, 1995b; Morin et Dussault, 1999b; Silins, 1992) permet d'évaluer le leadership de la direction d'école. Cet instrument de mesure comporte 32 énoncés portant sur les dimensions transformationnelle et transactionnelle. Le leadership transformationnel se manifeste par le charisme, la reconnaissance personnelle et la stimulation intellectuelle, alors que le leadership transactionnel s'exprime par la récompense contingente et la gestion par exception. Dans le cadre de son étude, Tollah (2003) considère également la dimension laisser-faire de la théorie du leadership de Bass. L'autoefficacité est mesurée à l'aide de l'Échelle d'Autoefficacité des Enseignants (Dussault et al., 2001), une adaptation canadienne française du *Teacher Efficacy Scale* (Gibson et Dembo, 1984). Ce questionnaire de 15 items mesure l'autoefficacité personnelle et l'autoefficacité générale.

La matrice dévoile qu'une seule relation est statistiquement significative entre le leadership et l'autoefficacité. Cette corrélation ($r = .25, p < .01$) se trouve entre la dimension transactionnelle du leadership et l'autoefficacité personnelle. En ce qui concerne le rôle de l'autoefficacité dans la relation entre le leadership de la direction d'école et la motivation des enseignants, les analyses de régression indiquent que seule l'autoefficacité personnelle joue un rôle modérateur dans la relation entre la dimension transformationnelle et la motivation intrinsèque. À ce sujet, les résultats montrent que l'autoefficacité personnelle ($\beta = .54, p < .001$) et la dimension transformationnelle ($\beta = .46, p < .01$) prédisent la motivation intrinsèque et que la variable d'interaction (le produit de la variable prédictive et de la

variable modératrice) influe sur cette relation ($\beta = -.40, p < .05$). Ces résultats suggèrent que des enseignants qui présentent de faibles croyances d'efficacité personnelle ont davantage besoin du leadership transformationnel de la direction pour être motivés intrinsèquement que des enseignants ayant de fortes croyances d'efficacité personnelle. Tollah (2003) explique le peu de relations obtenues par la structure factorielle du questionnaire sur le leadership. En effet, ses analyses factorielles révèlent la présence de deux facteurs; il s'agit d'une structure différente de celle originalement proposée par Bass.

Les résultats de l'étude de Tollah (2003) permettent de ne relever qu'un seul lien. Il s'agit d'une faible relation positive entre la dimension transactionnelle et l'autoefficacité personnelle. Au sujet du rôle de l'autoefficacité sur la relation entre le leadership et la motivation, les analyses indiquent que seule l'autoefficacité personnelle joue un rôle modérateur dans la relation entre les leadership et la motivation, et ce, seulement pour le lien entre la dimension transformationnelle du leadership et la motivation intrinsèque.

La présente section a exposé les travaux antérieurs qui étudient la relation entre le leadership et l'autoefficacité. Ces travaux permettent d'établir que des relations positives, d'intensité variables (de faibles à modérées), semblent exister entre certains facteurs du leadership et l'autoefficacité. De plus, il semble que l'autoefficacité personnelle des enseignants ait un rôle modérateur dans la relation entre la dimension transformationnelle du leadership et la motivation intrinsèque. La prochaine section considère les recherches portant sur le lien entre les croyances d'efficacité sociale et la solitude professionnelle.

2.4.3 Croyances d'efficacité sociale et solitude professionnelle

Afin de repérer les travaux qui mettent en lien les croyances d'efficacité sociale et la solitude professionnelle, la consultation des bases de données est réalisée à l'aide des descripteurs « *efficacy and (isolation or loneliness)* ». Cette interrogation ne permet pas de relever des études sur ce sujet précis. Les études à retenir doivent au moins traiter de la relation entre l'autoefficacité relative à divers domaines et la solitude en général. Malgré que l'autoefficacité soit reliée à un domaine autre que social et que la solitude ne soit pas étudiée en milieu de travail, ces études peuvent fournir des indications intéressantes sur la relation entre les croyances d'efficacité sociale et la solitude professionnelle. Partant de ce critère, trois études seulement sont identifiées.

L'étude de Dussault et Deaudelin (2001) concerne les futurs enseignants, celle de Fry et Debats (2002) s'intéresse aux personnes âgées et celle de Dumont, Leclerc et Deslandes (2003) vise les adolescents. Comme il n'existe aucun lien entre ces études, elles sont présentées dans l'ordre chronologique.

L'étude de Dussault et Deaudelin (2001) examine la relation entre la solitude et les croyances d'efficacité en enseignement auprès d'étudiants universitaires. Partant de la théorie de Bandura et d'études antérieures, les chercheurs croient que la solitude peut influencer les croyances d'efficacité des enseignants. À cet égard, les chercheurs soumettent l'hypothèse d'une corrélation négative entre ces deux variables. Trois cent quatorze (314) futurs enseignants des baccalauréats en adaptation scolaire, en enseignement

primaire et en enseignement secondaire remplissent les questionnaires. Les 20 énoncés de l'Échelle de Solitude de l'Université Laval (ÉSUL) (De Grâce et al., 1993), une version canadienne-française du *Revised UCLA Loneliness Scale* (Russell et al., 1980), évaluent le sentiment de solitude des participants. L'échelle d'Autoefficacité des Enseignants (Dussault et al., 2001), une version canadienne-française du *Teacher Efficacy Scale* (Gibson et Dembo, 1984), évalue les deux dimensions de l'autoefficacité. Neuf items mesurent l'autoefficacité générale des enseignants tandis que six évaluent leur autoefficacité personnelle.

Les résultats de cette étude montrent des corrélations négatives et statistiquement significatives entre la solitude et le score global à l'Échelle d'Autoefficacité des Enseignants ($r = -.25$, $p = .0001$) et l'autoefficacité générale ($r = -.29$, $p = .0001$). Par contre, la solitude n'est pas reliée à l'autoefficacité personnelle ($r = -.07$, n.s.).

Les résultats de l'étude de Dussault et Deaudelin (2001) relèvent donc l'existence de faibles relations négatives entre, d'une part l'autoefficacité globale et, d'autre part l'autoefficacité générale des enseignants et leur sentiment de solitude. Cependant, ce lien est inexistant entre leur autoefficacité personnelle et cette même solitude.

Dans la même veine que l'étude de Dussault et Deaudelin (2001), les résultats de Ballantine et Nunns (1998) ainsi que de Parker (1998) suggèrent que d'autres variables à caractère social ou relationnel peuvent avoir une influence sur l'autoefficacité. En effet, les données de Parker (1998) proposent que la qualité et la quantité des communications contribuent à l'autoefficacité. Ballantine et Nunns (1998), pour leur part, arrivent à la

conclusion que le soutien social peut également contribuer à l'augmentation de l'autoefficacité. Dussault et Deaudelin (2001), Parker (1998) ainsi que Ballantine et Nunns (1998) proposent que ce soit la dimension relationnelle ou sociale qui influe sur les croyances d'efficacité, mais étant donné la nature corrélationnelle de leurs résultats, il est difficile de déterminer avec certitude quelle variable influe sur l'autre. Toutefois, ces travaux permettent d'observer une relation positive entre elles.

L'étude de Fry et Debats (2002) tente, entre autres, de vérifier la relation entre l'autoefficacité globale des personnes âgées et leur solitude ainsi qu'entre celle-ci et l'autoefficacité relative à huit domaines spécifiques. Elle compare également le pouvoir de prédiction, sur la solitude, de l'autoefficacité globale et relative aux huit domaines à celui de variables démographiques comme l'âge et le niveau d'éducation ainsi qu'à celui de variables plus traditionnelles (santé physique et réseau de soutien social). Cent quarante et une (141) femmes et 101 hommes de l'Alberta, âgés de 65 ans et plus, participent à l'étude. Une adaptation de trois indicateurs mesure la solitude. Une question est retenue pour chacun des deux premiers indicateurs. Ces questions mesurent respectivement la dimension affective du soutien social et la balance émotionnelle. Le troisième indicateur comprend six items qui évaluent l'insatisfaction de la personne isolée. L'adaptation comprend donc un total de huit questions. Douze (12) items du *Self-efficacy Scale* (Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Duce, Jacobs et Rogers, 1982) servent à évaluer l'autoefficacité globale. Fry et Debats (2002) définissent cette variable comme étant la conviction d'être en mesure d'atteindre des résultats désirés. Vingt-cinq (25) items servent à explorer l'autoefficacité relative à huit domaines spécifiques. Il s'agit de croyances d'efficacité aux niveaux interpersonnel, instrumental, émotionnel, financier, physique, nutritionnel, du

soutien social ainsi que de la santé spirituelle. Les croyances d'efficacité interpersonnelle et celles relatives au soutien social peuvent être rapprochées des croyances d'efficacité sociale, les trois types faisant référence à des croyances liées à certaines habiletés sociales. Les croyances d'efficacité sociale se rapportent au fait de croire être en mesure de répondre avec compétence à diverses situations interpersonnelles. L'autoefficacité interpersonnelle consiste, pour sa part, à croire en ses capacités de bien gérer ses relations avec les autres. L'autoefficacité relative au soutien social représente, quant à elle, la croyance d'être en mesure de se construire un réseau de soutien approprié.

Chez les femmes, la matrice de corrélations montre des relations négatives et statistiquement significatives entre la solitude et les autoefficacités globale ($r = -.33, p < .01$), interpersonnelle ($r = -.34, p < .01$), instrumentale ($r = -.19, p < .05$), émotionnelle ($r = -.31, p < .01$), physique ($r = -.21, p < .05$), relative au soutien social ($r = -.28, p < .01$) et reliée à la santé spirituelle ($r = -.35, p < .01$) alors qu'elle n'est pas reliée aux croyances d'efficacité financière ($r = -.16, n.s.$) et nutritionnelle ($r = -.14, n.s.$). Chez les hommes, les résultats proposent des corrélations négatives et significatives entre la solitude et les autoefficacités instrumentale ($r = -.46, p < .001$), émotionnelle ($r = -.26, p < .05$), financière ($r = -.39, p < .01$) et physique ($r = -.20, p < .05$), alors que cette relation n'est pas présente avec les croyances d'efficacité globale ($r = -.16, n.s.$), interpersonnelle ($r = -.16, n.s.$), nutritionnelle ($r = -.11, n.s.$), relative au soutien social ($r = -.16, n.s.$) et reliée à la santé spirituelle ($r = -.11, n.s.$). Les régressions hiérarchiques montrent que les variables démographiques et les variables traditionnelles expliquent respectivement 8 % et 15 % de la variance de la solitude des femmes, alors que l'autoefficacité présente une valeur d'explication de 55 %. Chez les hommes, les régressions révèlent que

les variables démographiques expliquent 14 % de la variance de la solitude tandis que la contribution des variables traditionnelles est de 16 %. Quant à l'autoefficacité, elle présente un pouvoir de prédiction de la solitude de 47 %. Dans l'échantillon composé de femmes et d'hommes, les variables démographiques et les mesures traditionnelles contribuent respectivement à 7 % et à 12 % à l'explication de la variance de la solitude, alors que l'autoefficacité en explique 36 %.

Des résultats de cette étude de Fry et Debats (2002), on peut retenir que, tout dépendant du sexe des répondants, la solitude est négativement reliée aux croyances d'efficacité globale ainsi qu'aux différents domaines d'autoefficacité (interpersonnelle, soutien social, instrumentale, émotionnelle, physique, santé spirituelle, nutritionnelle), excluant l'autoefficacité relative aux finances. Pour les croyances d'efficacité interpersonnelle et relative au soutien social, les relations observées sont de moyenne intensité. De plus, ces résultats indiquent que l'autoefficacité contribue à une part importante de la variance de la solitude.

L'objectif général de l'étude de Dumont et al. (2003) est de comprendre les facteurs individuels, dont trois indicateurs de détresse et deux ressources de la personne, pouvant influencer sur le niveau de stress psychologique et le rendement scolaire des adolescents. Parmi les trois indicateurs de détresse, les chercheurs identifient, entre autres, la solitude; quant aux ressources de la personne, l'une d'elles correspond à l'autoefficacité. Trois cent soixante-quatorze (374) élèves de quatrième secondaire participent à cette étude, soit 192 filles et 182 garçons. Une version canadienne-française (Lussier, 1992) du *UCLA Loneliness Scale 3* (Russell et Cutrona, 1988) permet de mesurer le sentiment de solitude. Cet inventaire de solitude comprend 20 items. Par

ailleurs, une traduction du *General Self-efficacy Scale* (Schwarzer, Bäßler, Kwiatek, Schröder et Xin Zhang, 1997) évalue l'autoefficacité globale des élèves. Ce questionnaire est composé de 10 énoncés.

Les résultats montrent une corrélation négative et statistiquement significative ($r = -.47, p < .001$) entre l'autoefficacité et la solitude. Ces résultats révèlent donc, à l'instar de ceux de Dussault et Deaudelin (2001) et de Fry et Debats (2002), une relation négative entre l'autoefficacité et la solitude.

En somme, les trois études montrent des relations négatives de faible à moyenne intensité entre la solitude et les croyances d'efficacité ainsi que plusieurs des divers domaines d'autoefficacité. De plus, la recherche de Fry et Debats (2002) indique que l'autoefficacité contribue à une part relativement importante de la variance de la solitude.

Cette partie a exposé les relations entre les trois variables à l'étude que propose la recherche empirique traitant de ces liens. La prochaine partie présente les hypothèses de recherche.

2.5 Hypothèses de recherche

La présente partie expose les hypothèses de recherche qui ont trait aux relations entre le leadership, la solitude professionnelle et les croyances d'efficacité sociale. À cet égard, elle fait d'abord un bref rappel de ces liens pressentis à partir de l'analyse du cadre de référence. Partant de cette analyse, elle présente ensuite les hypothèses quant aux relations entre le

leadership des directeurs d'école et la solitude professionnelle des enseignants et quant au rôle que les croyances d'efficacité sociale de ces derniers peuvent jouer dans ces relations.

En ce qui concerne les liens entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle des enseignants, l'analyse du cadre de référence amène à formuler deux hypothèses. D'abord, la théorie cognitive de la solitude propose plusieurs antécédents possibles à la solitude, dont les facteurs contextuels. Parmi ces facteurs contextuels, qui correspondent à des caractéristiques stables de la situation dans laquelle vit la personne, il est raisonnable de considérer que l'on puisse retrouver le leadership du directeur d'école, ce dernier étant l'un de ces facteurs que les enseignants éprouvent par expérience dans leur milieu de travail. Le leadership du directeur peut donc représenter un de ces facteurs contextuels que vivent quotidiennement les enseignants. Il influence peut-être la qualité et la quantité des relations dans l'école ainsi que la solitude professionnelle des enseignants.

Ensuite, selon Bass (1998), le leader transformationnel qui fait preuve de reconnaissance personnelle, par la création d'un réseau de soutien social et de bonnes communications, peut amener ses subordonnés à ressentir qu'ils font partie d'une entité plus large. De plus, toujours selon Bass (1998), le leader transformationnel trouve de bonnes solutions aux conflits, ce qui lui vaut son titre de charismatique, et il stimule intellectuellement ses subordonnés afin de les aider à trouver de meilleures façons de résoudre ces conflits. Dans la même veine, Bass et Avolio (1995a) considèrent que la reconnaissance et le soutien dont le leader transformationnel fait preuve peut aider à établir un environnement de travail avec une forte coopération et cohésion. À cet égard, l'étude de Hofmann et Jones (2005) montre une

relation positive entre une personnalité collective agréable, c'est-à-dire une organisation où l'on retrouve régulièrement des manifestations d'aide, de reconnaissance, de plaisir et de coopération, et la dimension transformationnelle du leadership. Leithwood (1992), de son côté, mentionne que le leader transformationnel maintient une culture de collaboration au sein de l'école dans laquelle les employés discutent, observent, critiquent et planifient souvent ensemble. Toutes ces occasions de collaboration peuvent vraisemblablement contribuer à la diminution de la solitude professionnelle des enseignants.

L'analyse de la théorie du leadership transformatif porte également à croire qu'un directeur d'école qui adopte des comportements associés au facteur récompense contingente est susceptible d'entraver le développement de la solitude professionnelle des enseignants. En effet, un leader qui pratique la récompense contingente donne des indications claires à ses subordonnés et récompense ceux qui atteignent les objectifs en fonction de leurs besoins. Il semble logique de croire que ces relations d'échanges peuvent être satisfaisantes et constituer une forme de soutien.

De plus, les deux études recensées (Berson et Linton, 2005; Medley et Larochelle, 1995) indiquent des relations positives d'intensité faible à modérée entre le leadership transformationnel ou chacun de ses facteurs et les diverses mesures de la satisfaction. L'étude de Berson et Linton (2005) relève aussi des relations semblables pour le facteur récompense contingente de la dimension transactionnelle. Medley et Larochelle (1995) ne fournissent pas de données pour ce facteur.

À la lumière de l'analyse des théories et de la recension des travaux antérieurs, on peut anticiper une relation négative entre la solitude professionnelle et les trois facteurs de la dimension transformationnelle du leadership ainsi que le facteur récompense contingente de la dimension transactionnelle. En conséquence, la première hypothèse s'énonce comme suit :

H1 : Il existe une relation négative entre la solitude professionnelle des enseignants et les trois facteurs de la dimension transformationnelle, d'une part, et le facteur récompense contingente de la dimension transactionnelle du leadership du directeur d'école, d'autre part.

En ce qui a trait aux relations entre le facteur gestion par exception de la dimension transactionnelle du leadership et les diverses mesures de la satisfaction, les résultats des études recensées sont mitigés. En effet, les deux études (Berson et Linton, 2005; Medley et Larochelle, 1995) relèvent des relations positives presque nulles à deux occasions et n'en observent aucune dans quatre autres cas. Cependant, l'analyse de la théorie du leadership transformatif porte à croire qu'un directeur d'école qui adopte des comportements associés au facteur gestion par exception est susceptible de contribuer au développement de la solitude professionnelle des enseignants. Comme un tel leader ne donne aucune consigne et qu'il intervient seulement lorsqu'un problème survient, il est permis de croire que ses subordonnés peuvent probablement éprouver un manque de soutien, voire même un sentiment d'abandon.

Par ailleurs, parmi les travaux recensés, un seul (Berson et Linton, 2005) présente explicitement des résultats pour la dimension laisser-faire. À cet

égard, ces résultats dévoilent de faibles liens négatifs entre cette dimension et les deux mesures de la satisfaction, et ce, pour les deux échantillons. Le leadership laisser-faire constitue une absence de leadership, c'est-à-dire qu'un leader de ce type est absent quand on a besoin de lui, il est peu disponible et peu présent (Bass, 1985a). De tels comportements, de la part du directeur d'école, peuvent probablement engendrer des lacunes en matière de soutien professionnel essentiel aux enseignants. Il est donc logique de croire que ce manque de soutien puisse favoriser la solitude professionnelle. Partant de ces considérations, la deuxième hypothèse à vérifier est :

H2 : Il existe une relation positive entre la solitude professionnelle des enseignants et le facteur gestion par exception de la dimension transactionnelle, d'une part, et la dimension laisser-faire du leadership du directeur d'école, d'autre part.

Enfin, l'analyse du cadre de référence amène à croire que les croyances d'efficacité sociale des enseignants peuvent jouer un rôle dans la relation entre le leadership du directeur d'école et leur solitude professionnelle.

La théorie sociocognitive propose certaines sources à l'autoefficacité. Il semble possible d'associer le leadership du directeur d'école à trois d'entre elles, soit aux réalisations personnelles, aux expériences vicariantes et à la persuasion verbale. D'abord, Bandura (1986) mentionne que les croyances d'efficacité sociale sont très fortement influencées par les expériences sociales vécues avec les autres personnes. Le leader étant une source d'expérience très importante pour ses subordonnés (Bass, 1985a), il semble logique de considérer que les relations au travail qu'entretiennent les

enseignants avec leur directeur d'école puissent être de ces expériences vécues, soit des réalisations personnelles. Ensuite, pour ce qui est des expériences vicariantes, elles consistent à observer quelqu'un réussir une tâche et à se persuader qu'on peut faire de même. Par les relations qu'il entretient au travail, il y a lieu de croire que le directeur d'école puisse être considéré comme une de ces expériences vicariantes pour les enseignants. À ce sujet, Bandura (1977) souligne que plus la source d'information est crédible, plus les chances de modifier les attentes d'efficacité sont vraisemblables. Enfin, la persuasion verbale consiste à convaincre un individu qu'il est capable de réaliser une tâche, et ce, à partir d'opinions sur ses habiletés. Étant donné sa position de pouvoir, le directeur d'école peut certes représenter un élément de persuasion pour les enseignants. De plus, selon Bandura (1993), la façon dont les progrès sont évalués socialement peut affecter l'évaluation que chacun fait de son autoefficacité. Comme le mentionne l'auteur, mettre l'accent sur les réussites augmente les croyances d'efficacité. Or, on peut penser que la pratique de la récompense contingente de la part du directeur d'école constitue une approche permettant d'évaluer et de renforcer positivement les comportements requis pour augmenter les croyances d'efficacité sociale des enseignants.

Les cinq études recensées (Hipp et Bredeson, 1995; Leithwood et al., 1993; Morin et Dussault, 1999a; Rinehart et Ross, 1998; Tollah, 2003) quant au lien entre le leadership et l'autoefficacité font en général ressortir des relations positives, d'intensité faible à modérée, entre ces deux variables. De plus, il semble que l'autoefficacité personnelle des enseignants ait un effet modérateur sur la relation entre la dimension transformationnelle du leadership et la motivation intrinsèque (Tollah, 2003).

Concernant le lien entre l'autoefficacité et la solitude, Fry et Debats (2002) mentionnent que les gens qui présentent de faibles croyances d'efficacité peuvent, avec le temps, vivre un déclin de leurs relations sociales. En effet, il semble qu'ils mettent peu d'efforts et de persévérance à combattre cette détérioration de leurs interactions sociales (Bandura, 1977, 2000) et, par conséquent, ils risquent d'en arriver à une augmentation de leur solitude. Ainsi, les enseignants qui présentent de faibles croyances d'efficacité dans les domaines social et interpersonnel peuvent avoir le réflexe de réduire leurs interactions et, par le fait même, courent un risque plus grand de solitude que ceux qui possèdent de fortes croyances d'efficacité. De plus, tel que mentionné dans le cadre de référence, les croyances d'efficacité sociale semblent jouer un rôle déterminant en matière de relations interpersonnelles des individus. De fortes croyances d'efficacité sociale permettent d'adopter les comportements prosociaux nécessaires à l'obtention d'aide (Bandura, 1997; Bandura et al., 1996) et de cultiver des relations satisfaisantes (Bandura et al., 1996). Or, la personne qui n'arrive pas à une telle vie sociale risque de vivre de l'isolement (Bandura et al., 1996).

Les trois études (Dumont et al, 2003; Dussault et Deaudelin, 2001; Fry et Debats, 2002) relatives à la relation entre l'autoefficacité et la solitude montrent, en général, des liens négatifs entre ces deux variables. De plus, la recherche de Fry et Debats (2002) indique que l'autoefficacité contribue à une part relativement importante de la variance de la solitude.

À la lumière de cette analyse, il semble exister des relations entre le leadership et la solitude, entre le leadership et l'autoefficacité et, enfin, entre l'autoefficacité et la solitude. Il est alors permis de supposer que les croyances d'efficacité sociale des enseignants puissent jouer un rôle dans la

relation entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle de ceux-ci. Or, lorsqu'une variable influence la relation entre deux autres variables, son rôle peut être qualifié de modérateur ou de médiateur (Alain, 2000; Baron et Kenny, 1986; Hess, Senécal et Vallerand, 2000). Comme il paraît exister des relations entre les trois variables à l'étude, il est permis de supposer que les croyances d'efficacité sociale puissent jouer un rôle médiateur dans la relation entre le leadership et la solitude professionnelle. En conséquence, la troisième hypothèse avancée est :

H3 : Les croyances d'efficacité sociale des enseignants jouent un rôle médiateur dans la relation entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle de ceux-ci.

Cette partie a exposé les deux hypothèses quant aux relations entre le leadership des directeurs d'école et la solitude professionnelle des enseignants. Elle a également présenté une hypothèse au sujet du rôle médiateur que les croyances d'efficacité sociale des enseignants peuvent jouer dans ces relations.

Le présent chapitre a permis d'élaborer le cadre de référence et d'exposer la recension des travaux antérieurs pertinents à l'élaboration des hypothèses de recherche. Le prochain chapitre présente la méthode mise en place pour vérifier ces hypothèses.

CHAPITRE III

MÉTHODE

Ce chapitre présente la méthode mise en place pour vérifier les hypothèses. Il expose successivement les renseignements relatifs au plan de l'expérience, à la population et aux participants, aux instruments de mesure, au déroulement de l'expérimentation et au plan d'analyse des données.

3.1 Plan de l'expérience

Cette partie expose le plan de l'expérience. Plus précisément, elle traite de la perspective de la recherche et elle présente la définition opérationnelle des variables à l'étude.

L'objectif de la présente étude consiste à déterminer, dans une perspective quantitative, le lien entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle des enseignants ainsi que le rôle des croyances d'efficacité sociale de ces derniers dans cette relation. À cet égard, elle se définit comme une étude corrélationnelle (Fortin, 1996). Ce choix se justifie de deux façons. En premier lieu, bien que l'analyse du cadre de référence fournisse quelques indications sur la nature des relations entre les variables, l'absence d'études empiriques sur les liens entre le leadership, la solitude professionnelle et les croyances d'efficacité sociale ne permet pas de soulever l'hypothèse d'une relation causale. En second lieu, il est laborieux de contrôler expérimentalement le leadership des directions d'école. En effet, la méthode

expérimentale exige une expérimentation de longue durée pour arriver à recréer les conditions réelles de travail des enseignants. Si cette période de temps n'est pas assez longue, la validité écologique de l'étude en est affectée. La méthode corrélationnelle offre cet avantage de ne pas exiger la manipulation délibérée d'une variable comme dans le cas d'une étude expérimentale (Ladouceur et Bégin, 1980; Legendre, 1993; Robert, 1988).

Les variables à l'étude sont le leadership des directions d'école, la solitude professionnelle et les croyances d'efficacité sociale des enseignants. Le leadership des directions d'école constitue la variable de prédiction. Elle se définit de façon opérationnelle comme étant le score moyen aux trois dimensions de l'Échelle de Leadership Transformatif du Directeur d'École de Dussault, Valois et Frenette (En arbitrage). La solitude professionnelle représente la variable critère. Elle se définit opérationnellement comme étant le score moyen à la traduction canadienne française du *UCLA Loneliness Scale 3* (Russell et Cutrona, 1988) que propose Lussier (1992). Enfin, les croyances d'efficacité sociale constituent la variable médiatrice. De manière opérationnelle, elle se définit comme le score moyen à la traduction de la sous-échelle qui concerne les croyances d'efficacité sociale du *Self-Efficacy Scale* de Sherer et al. (1982).

En résumé, il ressort de cette première partie que l'étude s'inscrit dans la perspective quantitative et qu'elle est de type corrélationnel. La prochaine partie traite de la population et des participants.

3.2 Population et participants

Cette partie expose d'abord l'information sur le choix de la population visée. Elle décrit ensuite la technique d'échantillonnage choisie et dresse un portrait des participants qui constituent l'échantillon final de l'étude.

La présente étude entend mesurer, entre autres, le sentiment de solitude professionnelle et les croyances d'efficacité sociale des enseignants. Comme il s'agit d'un sentiment et de croyances, seuls les principaux intéressés, en l'occurrence les enseignants, peuvent répondre aux instruments qui mesurent ces états affectifs. De plus, la recension des travaux antérieurs ainsi que deux méta-analyses (Hallinger et Heck, 1996; Lowe et al., 1996) montrent que dans la majorité des études sur le leadership, on demande aux subordonnés de remplir le questionnaire à ce sujet. Il semble, en effet, que l'autoévaluation du leadership montre une tendance à la surévaluation. Il est par conséquent justifié de cibler les enseignants pour remplir la totalité des questionnaires. La population visée par l'étude est donc constituée par des enseignants du secteur public oeuvrant dans des écoles secondaires et francophones de la province de Québec. Le secteur public francophone compte quelque 348 écoles secondaires relevant de 60 commissions scolaires réparties dans les 17 régions administratives du territoire québécois.

La méthode d'échantillonnage utilisée dans l'étude est non probabiliste. Il s'agit de la méthode des quotas. Les enseignants de la population étudiée n'ont donc pas une chance égale, connue et non nulle d'être choisis pour former l'échantillon des répondants (Beaud, 2003; Contendriopoulos,

Champagne, Potvin, Denis et Boyle, 1990; Fortin, 1996). L'échantillon est plutôt constitué de volontaires.

Les enseignants visés se répartissent par quotas dans l'ensemble des commissions scolaires francophones du Québec. Mille cent quatre-vingt-dix-sept (1197) enseignants oeuvrant dans 42 écoles secondaires publiques et francophones sont sollicités. Au total, 487 questionnaires dûment remplis sont retournés, ce qui représente un taux de réponse de 40,6 %. L'échantillon est composé de 275 enseignantes (56,5 %), de 206 enseignants (42,3 %) et de 6 personnes (1,2 %) dont le sexe n'est pas indiqué. Ils sont âgés entre 24 et 72 ans ($M = 40,43$), une seule personne ayant plus de 62 ans. De l'ensemble, 70,2 % ont le statut d'enseignant permanent alors que 28,7 % sont non permanents. En moyenne, les répondants ont 14,07 années d'expérience en enseignement et 17,36 années de scolarité. Ils ont en moyenne 8,78 années de service dans l'école où ils travaillent. Ils oeuvrent à parts sensiblement égales sous l'autorité d'un homme ou d'une femme. En effet, 49,2 % travaillent avec une directrice et 50,8 % relèvent d'un directeur. Ils enseignent sous la responsabilité de cette personne à la direction depuis 2,92 ans en moyenne.

En résumé, la population visée est l'ensemble des enseignants du niveau secondaire oeuvrant dans une des commissions scolaires francophones du Québec et les participants à l'étude émergent d'un échantillon non probabiliste par quotas. La prochaine partie traite des instruments de mesure.

3.3 Instruments de mesure

La présente partie décrit les instruments utilisés pour mesurer les variables à l'étude. Il s'agit de l'Échelle de Leadership Transformatif du Directeur d'École de Dussault et al. (En arbitrage), de la traduction canadienne française du *UCLA Loneliness Scale 3* (Russell et Cutrona, 1988) que propose Lussier (1992) et de la traduction de la sous-échelle relative aux croyances d'efficacité sociale du *Self-Efficacy Scale* de Sherer et al. (1982).

3.3.1 Leadership

Dans la lignée des travaux de Bass, l'instrument le plus fréquemment utilisé pour étudier le leadership est le *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)* (Bass, 1985c). Ce questionnaire est conceptuellement développé et empiriquement validé pour mesurer les dimensions transformationnelle, transactionnelle et laisser-faire du leadership. Dans le monde de la recherche, le *MLQ* a la réputation d'être un instrument de premier plan pour mesurer le leadership (Lowe et al., 1996). En effet, il est utilisé dans une grande variété d'organisations (manufactures, armée, milieux scolaire et religieux, par exemple) et pour mesurer le leadership de leaders de différents niveaux hiérarchiques (superviseurs de première ligne, cadres moyens, cadres supérieurs). De ces multiples utilisations émanent plusieurs versions du *MLQ*, dont celles de Morin et Dussault (1999b), Silins (1992) et Tollah (2003) qui mesurent le leadership des directeurs d'école.

Un autre instrument mesure le leadership des directeurs d'école. Il s'agit du questionnaire utilisé dans le cadre de la présente étude, soit l'Échelle de Leadership Transformatif du Directeur d'École de Dussault et al. (En arbitrage) (voir Appendice A). Également conçue à partir de la théorie de Bass, cette échelle comporte 46 énoncés sur les dimensions transformationnelle, transactionnelle et laisser-faire. La dimension transformationnelle est mesurée à l'aide de 25 items dont 8 portent sur le charisme, 7 sur la stimulation intellectuelle et 10 sur la reconnaissance personnelle. La dimension transactionnelle compte 15 items dont 8 concernent la récompense contingente et 7 traitent de la gestion par exception active. Enfin, six items évaluent la dimension laisser-faire. Les 46 énoncés mesurent le niveau d'accord du répondant quant à la correspondance entre les manifestations de leadership décrites et ceux de son directeur d'école. Ces items s'articulent autour d'une échelle de type Likert en quatre points : (1) tout à fait en désaccord; (2) plutôt en désaccord; (3) plutôt en accord; (4) tout à fait en accord.

Cet instrument présente une bonne stabilité temporelle tant pour la dimension transformationnelle ($r_{\text{test-retest de 3 semaines}} = .83$) que pour la dimension transactionnelle ($r_{\text{test-retest de 3 semaines}} = .82$) et la dimension laisser-faire ($r_{\text{test-retest de 3 semaines}} = .78$). Lors de sa validation, toutes les sous-échelles du questionnaire présentent une bonne consistance interne (alpha de Cronbach, α) : dimension transformationnelle (charisme, $\alpha = .86$; reconnaissance personnelle, $\alpha = .91$; stimulation intellectuelle, $\alpha = .86$), dimension transactionnelle (récompense contingente, $\alpha = .88$; gestion par exception active, $\alpha = .77$) et dimension laisser-faire ($\alpha = .80$). Dans le cadre de la présente étude, l'instrument présente également une forte consistance interne : dimension transformationnelle ($\alpha = .96$; charisme, $\alpha = .92$;

reconnaissance personnelle, $\alpha = .93$; stimulation intellectuelle, $\alpha = .88$), dimension transactionnelle ($\alpha = .91$; récompense contingente, $\alpha = .91$; gestion par exception active, $\alpha = .83$) et dimension laisser-faire ($\alpha = .82$).

3.3.2 Solitude professionnelle

Selon De Grâce et al. (1993), Paloutzian et Janigian (1989) ainsi que Russell (1982), le *Revised UCLA Loneliness Scale* (Russell et al., 1980) représente l'instrument le plus fréquemment utilisé pour mesurer le sentiment de solitude, et ce, tant pour les conceptions théoriques qui le sous-tendent que pour ses qualités psychométriques. Cet instrument repose sur la théorie cognitive de la solitude telle qu'exposée dans le cadre de référence.

Depuis quelques années, la troisième version du *UCLA* (Russell et Cutrona, 1988) remplace progressivement la deuxième (Russell et al., 1980). L'analyse factorielle de cet instrument de mesure révèle l'unidimensionnalité du concept de solitude. Selon Shaver et Brennan (1991), cette nouvelle version présente l'avantage de s'appliquer à une plus grande variété de populations que la précédente. De plus, les modifications qui lui sont apportées, comme l'amélioration de la compréhension du vocabulaire utilisé, et la reconnaissance qui lui est accordée dans la documentation scientifique, d'une validité et d'une fiabilité comparables à la version précédente, font de cette version 3 un instrument très prometteur (Shaver et Brennan, 1991). Partant de ces considérations et à l'instar des études récentes (Dumont et al., 2003; Lambert, Lussier, Sabourin et Wright, 1995) sur la solitude, le questionnaire utilisé dans le cadre de la présente étude, pour mesurer la solitude professionnelle des enseignants, est la traduction canadienne

française du *UCLA Loneliness Scale 3* (Russell et Cutrona, 1988) que propose Lussier (1992) (voir Appendice B).

Cet instrument se compose de 20 énoncés autodescriptifs à partir desquels le répondant indique la fréquence à laquelle il ressent les sentiments décrits, et ce, sur une échelle en quatre points : (1) jamais; (2) rarement; (3) parfois; (4) toujours. Réalisée auprès de populations variées, l'étude de Russell et Cutrona (1988) révèle un indice de consistance interne allant de .89 à .94 pour la version anglophone. Pour la Traduction francophone de Lussier (1992), cet indice varie de .90 à .96 (Dumont et al., 2003; Lambert et al., 1995; Lussier, 1992). Dans le cadre de la présente étude, l'instrument montre également une forte consistance interne ($\alpha = .93$).

Par souci de bien décrire le contexte (Fishbein et Ajzen, 1975) dans lequel doit être mesurée la solitude professionnelle, l'énoncé « Au travail » est placé au début du questionnaire afin de s'assurer que les répondants le remplissent en fonction de leur situation en milieu de travail.

3.3.3 Croyances d'efficacité sociale

Bien que les échelles relatives aux croyances d'efficacité sociale de Bandura et al., (1996), Betz, Harmon et Borgen (1996), Fichten, Bourdon, Amsel et Fox (1987), Payne et Jahoda (2004) ainsi que Smith et Betz (2000) soient très intéressantes, elles ne peuvent être utilisées pour la présente étude. En effet, elles s'adressent à des enfants, des adultes, des collégiens et des personnes présentant une déficience intellectuelle. L'examen des énoncés de

ces échelles indique que dans deux cas (Bandura et al., 1996; Payne et Jahoda, 2004), le niveau de langage n'est pas adapté à la population visée, c'est-à-dire les enseignants. De plus, les croyances d'efficacité sociale mesurées par chacune de ces échelles sont mises en contexte. Ces cinq instruments ne sont donc pas adaptés pour mesurer les croyances d'efficacité sociale chez une population d'enseignants.

En conséquence, une traduction de la sous-échelle relative aux croyances d'efficacité sociale du *Self-Efficacy Scale* de Sherer et al. (1982) est l'instrument choisi pour mesurer ces croyances chez les enseignants. Il s'agit d'un questionnaire élaboré à partir de la théorie sociocognitive de Bandura. Cet instrument, dont la validité de construit est prouvée (Sherer et al., 1982; Sherer et Adams, 1983), fait figure de leader dans la mesure de l'autoefficacité (Woodruff et Cashman, 1993). De plus, la sous-échelle relative aux croyances d'efficacité sociale représente l'outil le plus fréquemment utilisé pour mesurer ces croyances, et ce, auprès de populations variées (Choi, 2003; Smith et Betz, 2000). La version anglophone présente un indice de consistance interne de .71 lors de sa validation (Sherer et al., 1982) et de .69 lors de diverses mises à l'épreuve (Choi, 2003; Woodruff et Cashman, 1993).

Réalisée par une traductrice professionnelle, la version francophone (voir Appendice C) est vérifiée par un spécialiste de l'autoefficacité. Elle comporte six énoncés pour lesquels le répondant indique son degré d'accord quant à ses capacités générales à développer des relations interpersonnelles. Cet instrument présente une échelle de type Likert en six points : (1) fortement en désaccord; (2) modérément en désaccord; (3) légèrement en désaccord; (4) légèrement d'accord; (5) modérément d'accord; (6) fortement d'accord. Dans

le cadre de la présente étude, il montre une faible consistance interne ($\alpha = .54$).

3.3.4 Fiche de renseignements généraux

À l'exemple d'autres études sur le leadership des directeurs d'école (Morin, 1999; Renaud, 2003; Tollah, 2003), la première tranche du cahier-questionnaire constitue une fiche de renseignements généraux (voir Appendice D). Cette fiche ajoute à l'explication des résultats et permet d'obtenir les renseignements requis pour tracer le profil des répondants. Les 10 renseignements recueillis au sujet des répondants concernent le niveau d'enseignement, la matière enseignée, le sexe, le statut d'emploi, le nombre d'années d'expérience en enseignement, le nombre d'années d'expérience dans cette école, le nombre d'années de scolarité reconnues, l'année de naissance, le sexe de la personne à la direction de l'école et le nombre d'années de travail avec cette direction.

Cette partie a décrit les instruments utilisés pour mesurer les diverses variables. La prochaine partie explique le déroulement de la présente étude.

3.4 Déroulement⁴

Le déroulement de la présente étude se situe entre février et mai 2004 inclusivement. Il se concrétise en plusieurs étapes : repérage des écoles secondaires francophones publiques du Québec, obtention de la collaboration des directeurs d'école, envoi des questionnaires aux directeurs d'école, et relance téléphonique auprès de ceux-ci.

Le repérage permet de répertorier, dans les 17 régions administratives de la province, les 348 écoles secondaires des 60 commissions scolaires francophones. Cette opération se réalise à l'aide de l'annuaire des organismes scolaires du Québec (Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, 2004b) dans lequel les écoles sont regroupées par région administrative et par commission scolaire.

Afin d'assurer la représentativité de l'échantillon, un minimum de 30 écoles participantes est nécessaire. Partant de ce critère, des quotas⁵ d'écoles sont établis dans des proportions semblables à celles qui existent dans la population pour chacune des régions administratives. Ainsi, les écoles secondaires sont attribuées en plus grand nombre aux régions qui en possèdent le plus. Pour atteindre le minimum requis de 30 écoles, les quotas par régions administratives sont établis comme suit : Bas-Saint-Laurent (01), deux écoles; Saguenay-Lac-Saint-Jean (02), une école; Capitale-Nationale (03), trois écoles; Mauricie (04), une école; Estrie (05), une école; région de

⁴ La cueillette des données est réalisée dans le cadre d'une étude plus vaste. Il s'agit d'une étude subventionnée par le CRSH et menée par le professeur Marc Dussault du Département des sciences de la gestion, UQTR.

⁵ Deux étapes : (1) % d'écoles = # d'écoles par région / # d'écoles total (348);
(2) quotas d'écoles par région = # d'écoles requis (30) / % d'écoles.

Montréal (06), cinq écoles; Outaouais (07), une école; Abitibi-Témiscamingue (08), une école; Côte-Nord (09), une école; Nord-du-Québec (10), une école; Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine (11), une école; Chaudière-Appalaches (12), deux écoles; Laval (13), une école; Lanaudière (14), deux écoles; Laurentides (15), deux écoles; Montérégie (16) cinq écoles; Centre-du-Québec (17), une école. Après arrondissement des quotas, 31 écoles sont requises.

Partant de ces quotas, et toujours à l'aide de l'annuaire des organismes scolaires du Québec (Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, 2004b), des appels téléphoniques sont faits auprès des directeurs d'école secondaire dans chacune des régions administratives. Ces contacts, à l'aide d'un canevas pré-établi (voir Appendice E), permettent d'expliquer les buts de l'étude et de solliciter la collaboration du directeur. Dès que le quota d'écoles d'une région administrative est atteint, des appels dans la région administrative suivante sont effectués, et ce, dans les 17 régions. Cette procédure permet d'obtenir l'accord de 31 directeurs d'école et de respecter les quotas établis. De plus, des retours d'appel permettent d'obtenir la collaboration de 11 directeurs de plus, pour un total de 42.

À la suite de l'obtention de la collaboration des directeurs d'école, un colis est envoyé par courrier à chacun d'entre eux. Ce colis contient une lettre leur rappelant les buts de l'étude, les directives à respecter et l'importance de sa collaboration (voir Appendice F), ainsi que les enveloppes à distribuer à ses enseignants. Le contenu de ces enveloppes est une lettre à l'attention des enseignants leur exposant les buts de l'étude, les consignes à suivre et l'importance de leur participation (voir Appendice G), un cahier-questionnaire ainsi qu'une enveloppe de retour préalablement affranchie. Trente-quatre (34)

directeurs reçoivent un paquet de 30 questionnaires alors que ce nombre varie, à la demande des intéressés, entre 9 et 40 pour les 8 autres.

Deux semaines plus tard, une relance téléphonique auprès des 42 directeurs d'école concernés permet de vérifier s'ils ont bien reçu le colis. À cette occasion, on leur rappelle l'importance de leur collaboration et de la distribution des questionnaires aux enseignants. L'Appendice H présente la structure de cette relance.

Tel qu'indiqué dans les directives aux enseignants, la date limite de retour est fixée au 1^{er} juin 2004. La réception des questionnaires commence environ une semaine après l'envoi des premiers colis, soit au mois de février, et se termine le 31 mai 2004.

Cette partie a détaillé le déroulement de l'étude. La prochaine traite du plan d'analyse des données.

3.5 Plan d'analyse des données

Cette partie expose le plan d'analyse des données. À cet égard, elle traite de la réduction des données et des analyses statistiques favorisant la réalisation de l'étude.

3.5.1 Réduction des données

Afin de générer les indicateurs de mesure utilisés lors des analyses statistiques, les données brutes doivent être transformées. Pour ce faire, la clé de correction de chacun des instruments doit être connue.

En ce qui a trait à l'Échelle de Leadership Transformatif du Directeur d'École, les trois dimensions (transformationnelle, transactionnelle et laisser-faire) qu'elle présente sont traitées séparément. La moyenne des 25 énoncés des facteurs charisme, stimulation intellectuelle et reconnaissance personnelle représente le résultat pour la dimension transformationnelle, alors que la moyenne des 15 items des facteurs récompense contingente et gestion par exception active constitue celui de la dimension transactionnelle. La moyenne des six items qui concernent la dimension laisser-faire représente son résultat. De plus, la moyenne de chacun des trois facteurs de la dimension transformationnelle et des deux facteurs de la dimension transactionnelle est également calculée. Plus la moyenne est élevée, plus le répondant est en accord avec le fait que son directeur d'école possède des traits, ou manifeste des comportements, associés à l'un ou l'autre des facteurs ou des dimensions du leadership transformatif.

En ce qui concerne la traduction canadienne française du *UCLA Loneliness Scale 3*, il s'agit d'un questionnaire unidimensionnel. Par conséquent, la moyenne des 20 items qui la composent représente son résultat. Plus cette moyenne est élevée, plus grande est la fréquence du sentiment de solitude professionnelle chez le répondant. Pour les questions 1, 5, 6, 9, 10, 15, 16, 19 et 20, les cotes doivent être inversées.

La traduction de la sous-échelle relative aux croyances d'efficacité sociale du *Self-Efficacy Scale* est également unidimensionnelle. La moyenne des six items qui la composent représente donc son résultat. Plus la moyenne est élevée, plus les croyances d'efficacité sociale du répondant sont fortes (Sherer et al., 1982). Pour les questions 1, 3 et 5, les cotes doivent être inversées.

3.5.2 Analyses statistiques

Les analyses statistiques exposées dans cette section et effectuées dans le cadre de l'étude consistent en des analyses exploratoires, descriptives et confirmatoires. La version francophone du logiciel SPSS (12.0) est utilisée pour ces analyses.

D'abord, les analyses exploratoires permettent de détecter les données aberrantes au moyen du diagramme en feuilles. Dans le cas où de telles données sont repérées, la valeur la plus extrême tolérée leur est attribuée.

Ensuite, les analyses descriptives ont pour fonction de dresser un portrait des résultats de recherche de façon à permettre de comprendre la performance ou le comportement de l'ensemble des participants (Robert, 1988). Les analyses descriptives de l'étude présentent les moyennes et les écarts types des résultats obtenus par les répondants aux trois principaux instruments de mesure.

Enfin, les analyses confirmatoires permettent de tester les hypothèses de recherche. Les deux premières hypothèses proposent des relations entre les trois dimensions du leadership des directeurs d'école et la solitude professionnelle des enseignants. Comme il s'agit d'une étude corrélacionnelle visant à établir la relation entre les variables, le calcul du coefficient de corrélation de Pearson entre les scores moyens aux diverses échelles représente l'analyse statistique appropriée (Bertrand, 1986; Fortin, 1996; Ladouceur et Bégin, 1980; Robert, 1988).

La troisième hypothèse suggère que les croyances d'efficacité sociale des enseignants sont susceptibles de jouer un rôle médiateur dans la relation entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle des enseignants. À l'instar de Avolio, Zhu, Koh et Bhatia (2004), une série de régressions est utilisée pour tester l'effet médiateur : (1) régresser la variable médiatrice sur la variable de prédiction; (2) régresser la variable critère sur la variable de prédiction; (3) régresser la variable critère à la fois sur la variable de prédiction et sur la variable médiatrice (Baron et Kenny, 1986). Pour établir l'existence d'un effet médiateur, les résultats des analyses de régression doivent remplir certaines conditions (Alain, 2000; Baron et Kenny, 1986; Krull et MacKinnon, 1999, 2001; MacKinnon, Lockwood, Hoffman, West et Sheets, 2002). Premièrement, la variable de prédiction doit affecter la variable médiatrice dans la première régression. Deuxièmement, la variable de prédiction doit influencer la variable critère dans la deuxième régression. Troisièmement, la variable médiatrice doit influencer la variable critère dans la troisième régression. Quatrièmement, si ces conditions sont respectées, l'effet de la variable de prédiction sur la variable critère doit être moins grand dans la troisième régression que dans la deuxième. Si l'effet de la variable de prédiction devient non significatif statistiquement, l'effet de médiation est alors

parfait et non simplement partiel. Cinquièmement, on doit éprouver la signification statistique de l'effet d'intervention de la variable médiatrice. À cet égard, un test de signification conjointe ($t_{N-3} = b \div \sigma_b, t_{N-2} = a \div \sigma_a$)⁶ est essentiel (Kenny, Kashy et Bolger, 1998; MacKinnon et al., 2002). On peut conclure à l'effet d'intervention de la variable médiatrice lorsque les deux trajectoires (a et b) relatives à cette variable sont conjointement et statistiquement significatives (voir Figure 3.1).

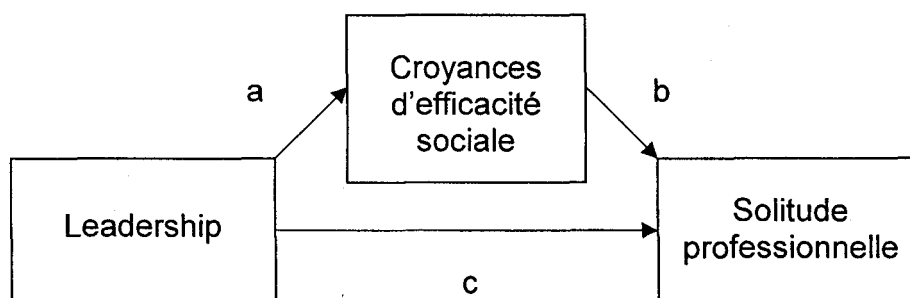


Figure 3.1. Modèle de médiation (adaptée de Baron et Kenny, 1986; Kenny et al., 1998; MacKinnon et al., 2002)

Ce chapitre a présenté la méthode mise en place pour vérifier les hypothèses de recherche. Le chapitre suivant expose les résultats.

⁶ σ = erreur standard.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre fait état des résultats de l'étude. Il se divise en quatre parties. La première décrit les résultats des analyses exploratoires, la seconde présente ceux des analyses descriptives, la troisième expose les résultats des analyses confirmatoires et la quatrième discute ces résultats.

4.1 Résultats des analyses exploratoires

Les analyses exploratoires permettent de vérifier la normalité de la distribution des données pour chacune des variables à l'étude. Le Tableau 4.1 montre qu'un total de 19 données aberrantes est relevé pour un échantillon de 487 répondants. Pour la dimension transformationnelle et son facteur charisme ainsi que pour la dimension transactionnelle et les croyances d'efficacité sociale, ces données sont inférieures aux valeurs extrêmes tolérées, alors qu'elles y sont supérieures pour la solitude professionnelle. Chacune de ces données aberrantes est remplacée par la valeur la plus extrême tolérée.

Tableau 4.1
Nombre de données aberrantes pour chacune des variables

Variable	# de données aberrantes
Transformationnelle	1
Charisme	10
Stimulation	0
Reconnaissance	0
Transactionnelle	2
Récompense	0
Gestion par exception	0
Laisser-faire	0
Solitude professionnelle	3
Croyances d'efficacité sociale	3

À la lumière de ces résultats, on peut affirmer qu'une faible proportion de données aberrantes est relevée. La prochaine partie traite des résultats des analyses descriptives.

4.2 Résultats des analyses descriptives

Les résultats descriptifs sont présentés ci-dessous. Plus précisément, le Tableau 4.2 expose la moyenne et l'écart type pour chacune des variables à l'étude, soit le leadership, la solitude professionnelle et les croyances d'efficacité sociale.

Tableau 4.2
Moyennes et écarts types pour le leadership des directeurs d'école ainsi que la solitude professionnelle et les croyances d'efficacité sociale des enseignants ($n = 487$)

Variable	<i>M</i>	<i>É.T.</i>
Transformationnelle*	3,09	0,61
Charisme	3,20	0,64
Stimulation	3,17	0,60
Reconnaissance	2,89	0,71
Transactionnelle*	2,73	0,58
Récompense	2,76	0,71
Gestion par exception	2,70	0,60
Laisser-faire*	1,92	0,64
Solitude professionnelle*	1,69	0,47
Croyances d'efficacité sociale**	4,59	0,71

*Échelle de 1 à 4. **Échelle de 1 à 6.

Les résultats descriptifs relatifs au leadership comprennent huit mesures : la dimension transformationnelle ainsi que ses facteurs charisme, stimulation intellectuelle et reconnaissance personnelle, la dimension transactionnelle ainsi que ses facteurs récompense contingente et gestion par exception active et, enfin, la dimension laisser-faire. Quant aux variables solitude professionnelle et croyances d'efficacité sociale, elles comportent chacune une mesure globale.

En ce qui a trait au leadership, les scores moyens, pour la dimension transformationnelle et ses facteurs charisme, stimulation intellectuelle et reconnaissance personnelle, sont respectivement de 3,09 ($\acute{E}.T.$ = 0,61), de 3,20 ($\acute{E}.T.$ = 0,64), de 3,17 ($\acute{E}.T.$ = 0,60) et de 2,89 ($\acute{E}.T.$ = 0,71). Les résultats moyens, pour la dimension transactionnelle et ses facteurs récompense contingente et gestion par exception, sont respectivement de 2,73 ($\acute{E}.T.$ = 0,58), de 2,76 ($\acute{E}.T.$ = 0,71) et de 2,70 ($\acute{E}.T.$ = 0,60). Pour la dimension laisser-faire, la moyenne est de 1,92 ($\acute{E}.T.$ = 0,64). Enfin, les scores moyens sont de 1,69 ($\acute{E}.T.$ = 0,47) pour la solitude professionnelle et de 4,59 ($\acute{E}.T.$ = 0,71) pour les croyances d'efficacité sociale.

Cette partie a présenté la moyenne et l'écart type pour chacune des variables à l'étude. La prochaine dévoile les résultats des analyses confirmatoires.

4.3 Résultats des analyses confirmatoires

La présente partie vise à faire état des résultats liés aux hypothèses de recherche. La vérification des deux premières hypothèses se fait à l'aide d'analyses de corrélations; l'examen de la troisième se réalise au moyen d'une série d'équations de régression.

La première hypothèse de recherche (H_1) prévoit qu'il existe une relation négative entre la solitude professionnelle des enseignants et les trois facteurs de la dimension transformationnelle, d'une part, et le facteur récompense contingente de la dimension transactionnelle du leadership du directeur d'école, d'autre part. L'hypothèse nulle (H_0) qui en dérive se formule ainsi : il

n'existe pas de corrélation entre la solitude professionnelle et les trois facteurs de la dimension transformationnelle, d'une part, et le facteur récompense contingente de la dimension transactionnelle du leadership, d'autre part.

À cet égard, les résultats (voir Tableau 4.3) indiquent des corrélations négatives et statistiquement significatives ($p < .001$) entre la solitude professionnelle et les facteurs charisme ($r = -.30$), stimulation intellectuelle ($r = -.28$), reconnaissance personnelle ($r = -.32$) et récompense contingente ($r = -.24$). Les résultats permettent donc d'invalider l'hypothèse nulle au profit de l'hypothèse de recherche. En effet, les résultats indiquent des relations négatives entre la solitude professionnelle et les trois facteurs de la dimension transformationnelle, d'une part, et le facteur récompense contingente de la dimension transactionnelle du leadership, d'autre part.

La deuxième hypothèse de recherche (H_2) propose l'existence d'une relation positive entre la solitude professionnelle des enseignants et le facteur gestion par exception de la dimension transactionnelle, d'une part, et la dimension laisser-faire du leadership du directeur d'école, d'autre part. L'hypothèse nulle (H_0) est donc à l'effet qu'il n'y a pas de corrélation entre la solitude professionnelle et le facteur gestion par exception de la dimension transactionnelle, d'une part, et la dimension laisser-faire du leadership, d'autre part.

À ce sujet, les résultats (voir Tableau 4.3) indiquent une corrélation positive ($r = .33$) et statistiquement significative ($p < .001$) entre la dimension laisser-faire et la solitude professionnelle. Par contre, cette corrélation est négative ($r = -.25$) et statistiquement significative ($p < .001$) entre le facteur gestion par

exception et la solitude professionnelle. Les résultats permettent donc d'invalider l'hypothèse nulle au profit de l'hypothèse de recherche. Comme prévu, ils révèlent l'existence d'une relation positive entre la dimension laisser-faire du leadership et la solitude professionnelle alors que, contrairement à l'hypothèse soulevée, la relation observée est négative entre la gestion par exception et cette même solitude.

Les résultats montrent également que les dimensions transformationnelle ($r = -.32$) et transactionnelle ($r = -.28$), tout comme leurs facteurs respectifs, sont reliées négativement et significativement ($p < .001$) à la solitude professionnelle. Bref, bien qu'elles soient de faible intensité (selon la table d'interprétation des corrélations de Martella, Nelson et Marchand-Martella, 1999), toutes les corrélations observées entre le leadership et la solitude professionnelle sont statistiquement significatives.

Tableau 4.3
Intercorrélations entre le leadership, la solitude professionnelle et les croyances d'efficacité sociale ($n = 487$)

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Transformationnelle	-	.94*	.93*	.94*	.81*	.81*	.60*	-.71*	-.32*	.18*
2. Charisme			.84*	.81*	.71*	.70*	.54*	-.63*	-.30*	.17*
3. Stimulation				.80*	.79*	.75*	.63*	-.66*	-.28*	.15*
4. Reconnaissance					.77*	.81*	.52*	-.69*	-.32 *	.19*
5. Transactionnelle						.90*	.86*	-.70*	-.28*	.17*
6. Récompense							.56*	-.61*	-.24*	.13**
7. Gestion par exception								-.62*	-.25*	.17*
8. Laisser-faire									.33*	-.21*
9. Solitude professionnelle										-.55*
10. Croyances d'efficacité sociale										-

* $p < .001$. ** $p < .005$.

La troisième hypothèse de recherche (H_3) suggère que les croyances d'efficacité sociale des enseignants jouent un rôle médiateur dans la relation entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle de ceux-ci. L'hypothèse nulle (H_0) est la suivante : les croyances d'efficacité sociale n'ont pas d'effet de médiation sur la corrélation entre le leadership et la solitude professionnelle.

D'abord, la matrice de corrélations (voir Tableau 4.3) révèle que toutes les dimensions du leadership, ainsi que leurs facteurs respectifs, sont corrélées de façon statistiquement significative ($p < .001$ et $p < .005$) aux croyances d'efficacité sociale. En effet, les corrélations, qui varient entre .13 et .19, sont positives pour les dimensions transformationnelle et transactionnelle ainsi que pour l'ensemble de leurs facteurs, alors que cette corrélation est négative ($r = -.21$) pour la dimension laisser-faire. Ces analyses montrent également une corrélation négative et significative ($r = -.55$; $p < .01$) entre les croyances d'efficacité sociale et la solitude professionnelle. De plus, tel que mentionné précédemment, toutes les dimensions et les facteurs du leadership sont reliés à la solitude professionnelle. Ces résultats attestent donc des relations entre les trois variables, ce qui constitue un premier indice (Baron et Kenny, 1986) du rôle médiateur des croyances d'efficacité sociale sur la relation entre le leadership et la solitude professionnelle.

Concernant la première série de régressions, les résultats indiquent que le leadership transformationnel affecte les croyances d'efficacité sociale ($\beta = .18$; $p < .001$) et la solitude professionnelle ($\beta = -.32$; $p < .001$), de même que les croyances d'efficacité sociale influencent ($\beta = -.51$; $p < .001$) la solitude professionnelle. De plus, l'effet du leadership transformationnel sur la solitude professionnelle est moins grand lorsque les croyances d'efficacité sociale

sont contrôlées ($\beta = -.23$; $p < .001$) que lorsqu'elles ne le sont pas ($\beta = -.32$; $p < .001$). Enfin, le test de signification conjointe montre que la trajectoire leadership transformationnel et croyances d'efficacité sociale ($t = 3.51$; $p < .001$), de même que la trajectoire croyances d'efficacité sociale et solitude professionnelle ($t = -21.08$; $p < .001$) sont conjointement et statistiquement significatives. Les croyances d'efficacité sociale jouent donc un rôle médiateur dans la relation entre le leadership transformationnel et la solitude professionnelle. En effet, l'ajout des croyances d'efficacité sociale permet d'augmenter le pouvoir d'explication du leadership transformationnel envers la variance de la solitude professionnelle de 10 % à 35 % (voir Tableau 4.4).

En ce qui concerne la deuxième série de régressions, les résultats dévoilent que le leadership transactionnel affecte les croyances d'efficacité sociale ($\beta = .17$; $p < .001$) et la solitude professionnelle ($\beta = -.28$; $p < .001$), de même que les croyances d'efficacité sociale influent sur ($\beta = -.52$; $p < .001$) la solitude professionnelle. De plus, l'effet du leadership transactionnel sur la solitude professionnelle est moins grand lorsque les croyances d'efficacité sociale sont contrôlées ($\beta = -.19$; $p < .001$) que lorsqu'elles ne le sont pas ($\beta = -.28$; $p < .001$). Enfin, le test de signification conjointe montre que la trajectoire leadership transactionnel et croyances d'efficacité sociale ($t = 3.04$; $p < .01$), de même que la trajectoire croyances d'efficacité sociale et solitude professionnelle ($t = -20.64$; $p < .001$) sont conjointement et statistiquement significatives. Les croyances d'efficacité sociale jouent donc un rôle médiateur dans la relation entre le leadership transactionnel et la solitude professionnelle. En effet, l'ajout des croyances d'efficacité sociale permet d'augmenter le pouvoir d'explication du leadership transactionnel sur la variance de la solitude professionnelle de 8 % à 34 % (voir Tableau 4.4).

En ce qui a trait à la troisième série de régressions, les résultats montrent que le leadership du type laisser-faire affecte les croyances d'efficacité sociale ($\beta = -.21$; $p < .001$) et la solitude professionnelle ($\beta = .33$; $p < .001$), de même que les croyances d'efficacité sociale influent sur ($\beta = -.50$; $p < .001$) la solitude professionnelle. De plus, l'effet du leadership du type laisser-faire sur la solitude professionnelle est moins grand lorsque les croyances d'efficacité sociale sont contrôlées ($\beta = .23$; $p < .001$) que lorsqu'elles ne le sont pas ($\beta = .33$; $p < .001$). Enfin, le test de signification conjointe montre que la trajectoire leadership du type laisser-faire et croyances d'efficacité sociale ($t = -4.20$; $p < .001$), de même que la trajectoire croyances d'efficacité sociale et solitude professionnelle ($t = -20.04$; $p < .001$) sont conjointement et statistiquement significatives. Les croyances d'efficacité sociale jouent donc également un rôle médiateur dans la relation entre le leadership du type laisser-faire et la solitude professionnelle. En effet, l'ajout des croyances d'efficacité sociale permet d'augmenter le pouvoir d'explication du leadership du type laisser-faire à l'égard de la variance de la solitude professionnelle de 11 % à 35 % (voir Tableau 4.4).

Les résultats des analyses de régression permettent donc d'invalider l'hypothèse nulle au profit de la troisième hypothèse de recherche. En effet, ils révèlent que les croyances d'efficacité sociale jouent un rôle médiateur dans la relation entre le leadership et la solitude professionnelle. Ces résultats répondent aux conditions présentées dans le troisième chapitre, et ce, pour chacune des trois dimensions du leadership. Cependant, pour conclure à un effet de médiation parfait, il faut que l'effet du leadership sur la solitude professionnelle devienne non significatif statistiquement à la suite de l'ajout des croyances d'efficacité sociale. Comme ce n'est pas le cas, et ce,

pour aucune des dimensions du leadership, le rôle médiateur des croyances d'efficacité sociale est partiel.

Tableau 4.4
Régressions hiérarchiques du rôle médiateur des croyances d'efficacité sociale sur la relation entre les dimensions transformationnelle, transactionnelle et laisser-faire du leadership et la solitude professionnelle

Variable de prédiction	Variable critère	R^2	β	F	t
Équation 1					
Transformationnelle	Efficacité sociale	.03*	.18*	16.86*	3.51*
Équation 2					
Transformationnelle	Solitude professionnelle	.10*	-.32*	55.29*	
Équation 3					
Transformationnelle	Solitude professionnelle	-	-.23*		
Efficacité sociale		.35*	-.51*	130.13*	-21.08*
Équation 1					
Transactionnelle	Efficacité sociale	.03*	.17*	13.89*	3.04**
Équation 2					
Transactionnelle	Solitude professionnelle	.08*	-.28*	40.22*	
Équation 3					
Transactionnelle	Solitude professionnelle	-	-.19*		
Efficacité sociale		.34*	-.52*	122.00*	-20.64*
Équation 1					
Laisser-faire	Efficacité sociale	.04*	-.21*	21.42*	-4.20*
Équation 2					
Laisser-faire	Solitude professionnelle	.11*	.33*	59.61*	
Équation 3					
Laisser-faire	Solitude professionnelle	-	.23*		
Efficacité sociale		.35*	-.50*	130.06*	-20.04*

Note. $t_{N-3} = b \div \sigma_b$, $t_{N-2} = a \div \sigma_a$

* $p < .001$. ** $p < .01$.

En somme, les résultats vont dans le sens de la première hypothèse et en partie dans celui de la deuxième. Pour ce qui est de la troisième, les analyses de régression témoignent que les croyances d'efficacité sociale jouent un rôle médiateur partiel dans la relation entre la solitude professionnelle et chacune des trois dimensions du leadership. La prochaine partie présente une discussion de ces résultats.

4.4 Discussion des résultats

Cette partie traite d'abord des résultats liés aux analyses descriptives. Elle examine ensuite les résultats liés aux analyses confirmatoires.

4.4.1 Discussion des résultats liés aux analyses descriptives

Cette section expose une discussion des résultats liés aux analyses descriptives pour chacune des variables à l'étude. Cette discussion repose principalement sur des éléments du cadre de référence.

En ce qui concerne la dimension transformationnelle du leadership, les résultats montrent que les répondants sont plutôt d'accord avec le fait que leur directeur d'école possède des traits, ou encore qu'il manifeste des comportements, associés à cette dimension; cette tendance étant aussi observable pour chacun de ses facteurs (charisme, stimulation intellectuelle et reconnaissance personnelle). Ces résultats sont comparables à ceux obtenus dans d'autres études effectuées dans le milieu de l'éducation (Hipp

et Bredeson, 1995; Morin et Dussault, 1999a; Rinehart et Ross, 1998; Tollah, 2003) ainsi que dans le domaine des télécommunications (Berson et Linton, 2005).

Ces résultats peuvent s'expliquer par la structure organisationnelle. Selon Bass (1985a), le système de règles (protocoles, règlements, lois, etc.) qui encadre le travail des subordonnés peut, dans une certaine mesure, se substituer au leadership transformationnel. Dans divers domaines, il peut être difficile pour un leader de manifester certains comportements associés au leadership transformationnel. En effet, le système de règles, souvent très rigide et très clair, laisse peu de place à la créativité ou à l'innovation chez les subordonnés. De ce fait, le leader a peu d'occasions de les stimuler en ce sens. Dans de telles circonstances, Bass (1985a) mentionne que le leadership transactionnel semble plus approprié, car il permet au leader de s'assurer du respect, par ses subordonnés, des règles mises en place pour atteindre les objectifs de l'organisation. Or, bien qu'un système de règles soit en place dans le milieu de l'éducation, il laisse tout de même une certaine autonomie aux enseignants. Dans le but de favoriser l'exercice de cette liberté conférée aux enseignants, le directeur d'école peut être appelé à stimuler leur créativité, ce qui semble favoriser l'émergence de manifestations de leadership transformationnel de la part du leader.

À titre d'illustration dans le milieu hospitalier, les infirmiers doivent respecter scrupuleusement les protocoles de traitements élaborés par les médecins. Ces protocoles ne permettent pas aux infirmiers de prendre des initiatives au regard des posologies à administrer aux patients. L'infirmier en chef ne peut donc pas encourager ses subordonnés dans cette voie. Dans le milieu de l'éducation, même si plusieurs lois et règlements existent aussi, les

enseignants ont tout de même de nombreuses occasions d'être créatifs et innovateurs. Bien qu'ils doivent respecter les programmes de formation, ils conservent toutefois une certaine latitude quant aux stratégies d'enseignement à privilégier pour développer les compétences. Étant donné cette liberté d'action dont les enseignants bénéficient, le directeur d'école peut exercer un leadership transformationnel en tentant de stimuler la créativité et l'innovation. En somme, dans une structure organisationnelle comme celle de l'éducation, les occasions pour le leader d'exercer un leadership transformationnel peuvent être plus présentes que dans des domaines où le système de règles laisse peu de place à l'émergence d'initiatives personnelles de la part des subordonnés.

Les résultats relatifs à la dimension transactionnelle du leadership révèlent que les répondants sont également plutôt d'accord avec le fait que leur directeur d'école manifeste des comportements associés à cette dimension. Les résultats relatifs à la dimension transactionnelle et à ses deux facteurs (récompense contingente et gestion par exception) sont semblables à ceux obtenus dans des études réalisées dans le milieu de l'éducation (Hipp et Bredeson, 1995; Morin et Dussault, 1999a; Rinehart et Ross, 1998; Tollah, 2003) et dans le domaine des télécommunications (Berson et Linton, 2005).

Ces résultats peuvent s'expliquer par la structure même du système de récompenses. En effet, dans certains domaines, le système de récompenses fait souvent partie intégrante de la structure de l'organisation. Il peut s'agir de bonus au rendement ou du paiement des heures supplémentaires, par exemple. Les leaders n'ont pas un rôle actif dans l'attribution des récompenses, car celles-ci sont établies par convention (Bass, 1985a). Par contre, dans un milieu comme celui de l'éducation, ce genre de système

n'existe pas vraiment. Pour récompenser les enseignants, le directeur d'école doit donc jouer un rôle dynamique, c'est-à-dire que c'est à lui de prendre en mains le système de récompenses à l'intérieur de l'école. Par exemple, en guise de récompense, un directeur d'école peut, à sa discrétion, aménager la tâche de certains enseignants pour leur permettre de réaliser un projet qui leur tient à cœur. Comme les récompenses proviennent du directeur d'école lui-même, les enseignants sont plus en mesure de reconnaître l'importance de son rôle sur le plan des gratifications que lorsque ces dernières émanent d'un système déjà en place.

Les résultats relatifs à la dimension laisser-faire du leadership indiquent que les répondants sont plutôt en désaccord avec le fait que leur directeur d'école manifeste des comportements associés à cette dimension. Ces résultats sont conformes à ceux obtenus dans deux études recensées (Berson et Linton, 2005; Tollah, 2003) qui tiennent compte de cette dimension. D'après les résultats obtenus dans la recherche de Tollah (2003) ainsi que dans le cadre de la présente étude, les enseignants semblent d'avis que les comportements associés au leadership laisser-faire ne décrivent pas très bien ceux des directeurs d'école concernés.

Les résultats obtenus aux dimensions transformationnelle et transactionnelle peuvent permettre de comprendre ceux associés à la dimension laisser-faire. Les dimensions transformationnelle et transactionnelle font référence à la présence de manifestations de leadership tandis que la dimension laisser-faire correspond, au contraire, à leur absence. Comme les manifestations de leadership transformationnel et transactionnel sont, de l'avis des répondants, relativement présentes, il semble logique que les comportements associés à la dimension laisser-faire le soient moins. Les fortes corrélations négatives

relevées entre les manifestations de leadership transformationnel et transactionnel et les comportements de leadership laisser-faire constituent un indice en ce sens.

Les résultats obtenus aux trois dimensions du leadership peuvent également s'expliquer par le fait que l'appui et la participation des directeurs sont sollicités. Sachant que leur leadership doit être évalué par les enseignants, seuls ceux qui présentent d'emblée le profil relevé peuvent avoir accepté de participer. Malgré les consignes, les directeurs peuvent aussi avoir distribué les questionnaires à des enseignants qu'ils savent leur être favorables.

Les résultats montrent également que les répondants ressentent rarement de la solitude professionnelle. Ces résultats sont comparables à ceux obtenus dans d'autres études qui utilisent différentes versions du *UCLA Loneliness Scale* pour mesurer la solitude en général ou la solitude professionnelle. Les recherches qui emploient la même version (version 3) que celle utilisée dans la présente étude sont réalisées auprès d'adolescents (Dumont et al., 2003) et d'étudiants de l'enseignement collégial (Lambert et al., 1995). Leurs résultats sont similaires à ceux obtenus avec les enseignants de la présente étude. Par ailleurs, dans les recherches au cours desquelles la version 2 du *UCLA* est utilisée auprès d'enseignants (Dussault et al., 1999), de directeurs d'école (Dussault et Thibodeau, 1997) et de futurs enseignants (Dussault et Deaudelin, 2001), les résultats moyens sont plus élevés. La variation des résultats semble être le fruit de la version du *UCLA* utilisée. En effet, avec la version 3, le résultat moyen est plus faible qu'avec la version 2. La principale différence entre les deux versions se situe au niveau de la formulation des items. En effet, cette formulation est revue dans la version 3 afin d'améliorer la compréhension du vocabulaire utilisé.

À la lumière des résultats d'études quantitatives (la présente étude et celle de Dussault et al., 1999), le sentiment de solitude professionnelle ne semble pas être aussi répandu, du moins chez les répondants québécois concernés, que le laisse croire la littérature au sujet des enseignants de divers pays. À cet égard, il importe de souligner que la presque totalité des ouvrages consultés n'ont pas mesuré systématiquement le phénomène. Pour la plupart, il s'agit de présomptions et d'avis sur le sujet. De plus, ces ouvrages traitent de la solitude professionnelle vécue alors que la présente étude mesure la solitude professionnelle ressentie. Or, bien que les enseignants puissent vivre de la solitude dans le cadre de leur travail, les résultats indiquent qu'ils la ressentent rarement; ce qui est cohérent avec la théorie cognitive selon laquelle le sentiment de solitude constitue une expérience subjective.

Le fait que les répondants ressentent rarement la solitude peut s'expliquer de différentes manières. D'abord, malgré les lacunes relationnelles que les enseignants sont susceptibles de vivre au travail, ils peuvent avoir développé des stratégies leur permettant de faire face à cette situation et, par conséquent, de ne ressentir que rarement de la solitude professionnelle. Selon Peplau et Perlman (1982), trois stratégies permettent de faire face à la solitude. La première consiste à améliorer les relations. Cette amélioration peut être apportée par une substitution du réseau relationnel en place. Afin de combler les lacunes de leur vie socioprofessionnelle, les enseignants peuvent remplacer leurs relations au travail par des échanges professionnels avec des enseignants d'autres milieux. Par exemple, ils peuvent échanger sur des forums de discussion spécialisés ou encore discuter avec un ami qui œuvre au sein d'une autre école. Une deuxième stratégie réside dans la diminution des besoins relationnels. Cette réduction peut être effectuée à la

suite d'un nouvel examen des standards en place. Les enseignants adaptent peut-être leurs besoins de relations à celles qu'ils vivent au travail. Ainsi, ils peuvent en venir à considérer leur situation comme étant normale dans les circonstances. La troisième stratégie consiste à réduire l'importance accordée aux déficiences relationnelles vécues. Cette diminution peut être amenée par une distraction qui permet d'oublier le sentiment de solitude. Par exemple, il est possible que les enseignants détournent leur attention des lacunes relationnelles qu'ils vivent en se lançant à fond dans leur travail. Il est également plausible que les enseignants qui ne répondent pas à l'étude soient parmi ceux qui ressentent le plus de la solitude professionnelle. Comme stratégie de gestion, ils ont peut-être tendance à se replier sur eux-mêmes au lieu de s'ouvrir aux autres.

Ensuite, le fait que les questionnaires soient distribués aux enseignants par le directeur d'école peut aussi expliquer les résultats obtenus quant à la solitude professionnelle. Bien qu'il leur soit demandé d'en faire la distribution au hasard, aucun contrôle n'est effectué. Il y a donc lieu de se demander si cette procédure est respectée. Si ce n'est pas le cas, à quel type d'enseignants et selon quels critères les instruments de mesure sont-ils attribués? Les directeurs peuvent avoir choisi de les remettre à des enseignants qu'ils connaissent davantage à cause de leur participation commune à divers comités au sein de l'école, par exemple. Les enseignants engagés dans différents organismes scolaires peuvent avoir une vie socioprofessionnelle plus satisfaisante et, par conséquent, ressentir plus rarement la solitude professionnelle que ceux qui saisissent peu ou pas ces diverses occasions d'entrer en relation.

Les résultats indiquent que les répondants présentent des croyances d'efficacité sociale de moyenne intensité. Ces résultats sont comparables à ceux obtenus par des études réalisées auprès d'étudiants (Sherer et Adams, 1983; Sherer et al., 1982; Smith et Betz, 2000) et qui utilisent également la sous-échelle relative aux croyances d'efficacité sociale du *Self-Efficacy Scale* de Sherer et al. (1982). Les croyances d'efficacité sociale des enseignants de la présente étude semblent donc être d'une intensité semblable à celles d'étudiants de divers échantillons. Cependant, étant donné la faible consistance interne de cet instrument, spécialement celle de la version francophone, il convient d'émettre une certaine réserve quant à la validité de ces résultats. Un questionnaire présentant de bonnes qualités psychométriques peut certainement permettre de tracer un portrait plus fidèle de la réalité.

De façon générale, les répondants de l'étude sont plutôt d'accord avec le fait que leur directeur d'école adopte des comportements ou, selon le cas, possède des traits associés aux dimensions transformationnelle et transactionnelle du leadership. Ils sont cependant plutôt en désaccord avec le fait que leur directeur d'école manifeste des comportements qui correspondent à la dimension laisser-faire. De plus, ces enseignants semblent ne ressentir la solitude que rarement et présentent des croyances d'efficacité sociale de moyenne intensité.

4.4.2 Discussion des résultats liés aux analyses confirmatoires

Cette section expose une discussion des résultats reliés aux trois hypothèses de recherche. Le cadre de référence est la trame principale de cette discussion.

4.4.2.1 Discussion des résultats liés aux deux premières hypothèses

D'abord, les résultats concordent avec la première hypothèse de recherche. En effet, ils indiquent des liens négatifs entre la solitude professionnelle des enseignants et les trois facteurs de la dimension transformationnelle (charisme, stimulation intellectuelle et reconnaissance personnelle), d'une part, et le facteur récompense contingente de la dimension transactionnelle du leadership du directeur d'école, d'autre part. Ensuite, les résultats correspondent en partie à la deuxième hypothèse de recherche. Comme prévu, ils révèlent l'existence d'une relation positive entre la dimension laisser-faire du leadership et la solitude professionnelle. Cependant, contrairement à l'hypothèse formulée, le lien observé est négatif entre la gestion par exception et cette même solitude professionnelle. Il existe donc des relations entre toutes les dimensions et les facteurs du leadership des directeurs d'école et la solitude professionnelle des enseignants.

Étant donné la perspective corrélationnelle de la présente étude, les résultats ne permettent pas de conclure à une relation de cause à effet ni de déterminer avec certitude quelle variable peut influencer l'autre. Cependant, à partir de l'analyse du cadre de référence, les résultats permettent de croire

que le leadership du directeur d'école est susceptible d'influencer, tant positivement que négativement, la solitude professionnelle des enseignants.

Ces résultats sont cohérents avec l'analyse de la théorie cognitive de la solitude présentée lors de l'élaboration des hypothèses. Cette analyse suggère que le leadership du directeur d'école peut constituer un antécédent, et plus précisément un facteur contextuel, de la solitude professionnelle des enseignants. Il faut toutefois rappeler que plusieurs autres facteurs peuvent contribuer simultanément à la solitude professionnelle. Le leadership du directeur d'école n'est donc pas nécessairement le seul antécédent de cette solitude chez les enseignants. À cet égard, la faible intensité des relations observées ainsi que la modeste portion de la variance de la solitude professionnelle expliquée par le leadership peuvent constituer une indication dans ce sens. Bref, la solitude professionnelle des enseignants peut être tributaire, du moins en partie, du leadership du directeur d'école.

Les résultats relatifs à la dimension transformationnelle et au facteur récompense contingente sont aussi cohérents avec l'analyse de la théorie du leadership transformatif présentée lors de l'élaboration des hypothèses. Cette analyse suggère d'abord que les manifestations associées au leadership transformationnel peuvent favoriser le soutien, l'aide, la communication, la coopération et la cohésion, par exemple. Elle porte également à croire que les comportements associés au facteur récompense contingente permettent de satisfaire les besoins des subordonnés et que, par conséquent, ces derniers peuvent être satisfaits de cette relation avec leur leader. Les résultats ne permettent pas de montrer de quelle façon les comportements associés à chacun de ces facteurs du leadership peuvent influencer la solitude professionnelle. Néanmoins, ils permettent de proposer que les

manifestations de leadership transformationnel et de récompense contingente de la part du directeur d'école peuvent contrer la solitude professionnelle des enseignants.

En ce qui concerne la dimension transformationnelle ou chacun de ses trois facteurs, les résultats de la présente étude correspondent à ceux obtenus dans les deux recherches recensées (Berson et Linton, 2005; Medley et Larochelle, 1995). Les résultats vont également dans le même sens que ceux de Berson et Linton (2005) pour ce qui est du facteur récompense contingente de la dimension transactionnelle.

Partant des résultats de ces études et de ceux de la présente, il semble que les manifestations de leadership transformationnel et de récompense contingente soient généralement reliées à des aspects positifs chez les subordonnés. C'est-à-dire qu'elles sont reliées à une plus forte satisfaction et à une plus faible fréquence du sentiment de solitude professionnelle que le sont les manifestations de leadership laisser-faire. Selon Koh, Steers et Terborg. (1995), les manifestations associées aux trois facteurs de la dimension transformationnelle permettent d'augmenter les réactions affectives positives à l'égard des événements reliés au travail, et contribuent ainsi à la satisfaction. Une explication possible réside dans le fait que les relations professionnelles sont de ces événements reliés au travail. Les manifestations de leadership transformationnel peuvent donc favoriser les sentiments positifs à l'égard de ces relations et ainsi défavoriser la solitude professionnelle; cette dernière étant au contraire un sentiment négatif à l'endroit des relations au travail. Il est important de noter que cette association entre la dimension transformationnelle et des sentiment positifs

semble valable, quel que soit l'instrument de mesure du leadership et le secteur d'activités des répondants.

De plus, les deux études recensées relèvent, en général, des relations plus intenses entre les manifestations de leadership transformationnel et la satisfaction que celles observées dans la présente étude pour la variable solitude professionnelle. Il y a cependant une exception dans l'étude de Medley et Larochelle (1995). En effet, celle-ci note une relation d'une intensité similaire à celle relevée dans la présente étude, et ce, avec la satisfaction envers les relations. Cette constatation permet de penser que la dimension transformationnelle du leadership peut être reliée plus faiblement à des aspects relationnels ou sociaux, tels la satisfaction envers les relations et la solitude professionnelle, qu'avec la satisfaction générale ou au travail.

Quant au facteur gestion par exception, les résultats ne correspondent pas à l'analyse de la théorie du leadership transformatif présentée lors de l'élaboration des hypothèses. Cette analyse suggère qu'un directeur d'école qui adopte des comportements associés au facteur gestion par exception est susceptible de contribuer au développement de la solitude professionnelle des enseignants. Comme un tel leader ne donne aucune consigne et n'intervient qu'en cas de problème, il est permis de croire que ses subordonnés peuvent éprouver un manque de soutien, voire même un sentiment d'abandon de sa part. Les résultats indiquent, au contraire, un lien négatif entre les comportements de gestion par exception de la part du directeur d'école et la solitude professionnelle des enseignants.

Ce résultat peut s'expliquer de deux façons. D'abord, dans une bureaucratie professionnelle telle que le système d'éducation, l'autonomie professionnelle

constitue une caractéristique importante du travail des enseignants. En effet, ce type d'organisation emploie des personnes préalablement formées à qui est donnée beaucoup de latitude, de liberté d'action. Elles travaillent librement par rapport à leurs patrons et à leurs pairs. Le fait que le directeur d'école qui gère par exception donne peu ou pas de consignes aux enseignants peut être perçu par ces derniers comme le respect de cette autonomie et non comme un manque de soutien. Ensuite, même si un directeur d'école qui pratique la gestion par exception intervient seulement lorsque des problèmes surgissent, il n'attend pas que les conséquences soient trop sérieuses. En fait, il intervient dès qu'un problème survient. Il ne laisse donc pas les enseignants s'enliser dans la situation problématique avant d'apporter les correctifs nécessaires. Ces comportements de gestion par exception, de la part du directeur d'école, sont peut-être perçus par les enseignants comme du soutien et non comme de l'abandon. À cet égard, les résultats témoignent que les manifestations de gestion par exception de la part du directeur d'école semblent, elles aussi, contrer la solitude professionnelle des enseignants.

Les études recensées présentent des résultats hétérogènes en ce qui a trait au facteur gestion par exception de la dimension transactionnelle. En effet, les deux études (Berson et Linton, 2005; Medley et Larochelle, 1995) relèvent des relations positives presque nulles à deux occasions et n'en observent aucune dans quatre autres cas. Le résultat obtenu dans le cadre de la présente étude concorde avec ceux de ces deux recherches lorsqu'elles relèvent une relation entre les variables.

Cette diversité des résultats relatifs au facteur gestion par exception est difficile à expliquer. En effet, une analyse de l'utilisation des divers

instruments de mesure du leadership permet de constater que, dans l'étude de Berson et Linton (2005), le même outil est utilisé auprès de plus d'un échantillon et des résultats différents émergent. L'instrument de mesure du leadership ne semble donc pas un facteur déterminant pour expliquer ces différences. De plus, dans les deux études recensées (Berson et Linton, 2005; Medley et Larochelle, 1995), le leadership est mis en relation avec deux mesures distinctes de la satisfaction. Dans ces deux études, pour les mêmes répondants, les liens entre le facteur gestion par exception et les divers types de satisfaction sont différents. Également, le secteur d'activités des répondants ne semble pas être un élément permettant d'expliquer l'hétérogénéité des résultats relatifs au facteur gestion par exception.

Par contre, la combinaison de l'instrument de mesure et du secteur d'activités peut apporter un éclairage. Plusieurs versions du *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) mesurent la gestion par exception passive. Cette dernière, faut-il le rappeler, fait référence à de la rétroaction négative, pouvant aller de la réprimande à la punition. Selon Bass (1998), ces comportements sont susceptibles d'engendrer de l'insatisfaction chez les subordonnés et ainsi devenir une importante source de conflits dans le milieu de travail. D'après Medley et Larochelle (1995), il est clair que de tels comportements de la part du leader sont insatisfaisants pour les subordonnés. Dans les études qui mesurent ce facteur, il est possible que l'on retrouve des comportements associés à la rétroaction négative dans certains secteurs d'activités alors qu'ils sont peu ou pas présents dans d'autres. Dans le cadre de la présente étude, aucun item du questionnaire utilisé ne fait référence à de tels comportements de la part du directeur d'école, ce qui peut expliquer, du moins en partie, que les manifestations de

gestion par exception soient reliées négativement à la solitude professionnelle.

En ce qui concerne la dimension laisser-faire, les résultats sont également cohérents avec l'analyse de la théorie du leadership transformatif présentée lors de l'élaboration des hypothèses. Cette analyse suggère que les manifestations de leadership laisser-faire comme le fait d'être absent, peu disponible et peu présent représentent des lacunes en matière de soutien professionnel de la part du directeur d'école. Les résultats ne permettent pas d'expliquer comment de tels comportements peuvent influencer la solitude professionnelle. Ils proposent tout de même que les manifestations de leadership laisser-faire de la part du directeur d'école peuvent favoriser la solitude professionnelle des enseignants.

Pour cette dimension, le résultat obtenu concorde avec celui observé dans la recherche de Berson et Linton (2005). Dans leur étude, les chercheurs relèvent des relations négatives entre les manifestations de leadership laisser-faire et la satisfaction au travail de même qu'avec la satisfaction générale, et ce, auprès de deux échantillons distincts. Partant des résultats de la recherche de Berson et Linton (2005) et de ceux obtenus dans la présente étude, il semble que les manifestations de leadership laisser-faire soient associées à des aspects négatifs. C'est-à-dire qu'elles sont reliées à une plus faible satisfaction et à une plus forte fréquence du sentiment de solitude professionnelle que les manifestations de leadership transformationnel et transactionnel.

Les résultats liés aux deux premières hypothèses quant à la relation entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle des enseignants

suggèrent la conclusion suivante. Plus un directeur d'école adopte des comportements ou, selon le cas, possède des traits reliés aux dimensions transformationnelle (charisme, stimulation intellectuelle, reconnaissance personnelle) et transactionnelle (récompense contingente, gestion par exception), moins les enseignants ressentent fréquemment la solitude. Par contre, plus le directeur d'école manifeste des comportements associés à la dimension laisser-faire, plus les enseignants ressentent fréquemment la solitude professionnelle. Il est cependant important de nuancer cette conclusion. En effet, il faut rappeler que les relations entre les trois dimensions du leadership et la solitude professionnelle sont toutes de faible intensité et que les répondants ressentent, en général, rarement la solitude au travail. En fait, les trois dimensions de leadership sont reliées à une fréquence relativement faible du sentiment de solitude au travail. La fréquence de la solitude professionnelle des enseignants semble donc peu varier, et ce, que les manifestations de leadership du directeur d'école soient associées à la dimension transformationnelle, transactionnelle ou laisser-faire.

4.4.2.2 Discussion des résultats liés à la troisième hypothèse

Les résultats vont dans le même sens que la troisième hypothèse de recherche. D'abord, ils montrent des relations entre le leadership et la solitude professionnelle, entre le leadership et les croyances d'efficacité sociale et entre les croyances d'efficacité sociale et la solitude professionnelle. Ces interrelations entre les trois variables représentent une condition essentielle pour déterminer l'effet médiateur d'une variable dans la relation entre deux autres variables (Baron et Kenny, 1986).

Ils relèvent ensuite que le leadership et les croyances d'efficacité sociale permettent de prédire la solitude professionnelle et que le pouvoir de prédiction des croyances d'efficacité sociale envers la solitude professionnelle est plus puissant que celui du leadership. Ils suggèrent donc qu'un facteur personnel comme les croyances d'efficacité sociale des enseignants contribue davantage à expliquer la solitude professionnelle de ceux-ci qu'un élément relié à l'environnement de travail, tel le leadership du directeur d'école.

Les résultats montrent enfin que les croyances d'efficacité sociale permettent d'augmenter le pouvoir d'explication de chacune des trois dimensions du leadership envers la solitude professionnelle, l'intensité de l'effet de médiation étant semblable dans les trois cas. Les croyances d'efficacité sociale des enseignants semblent donc expliquer, du moins en partie, la relation entre le leadership du directeur d'école et leur solitude professionnelle.

Ces résultats permettent d'anticiper que le directeur d'école est susceptible d'influer sur les croyances d'efficacité sociale des enseignants et que ces croyances peuvent, à leur tour, influencer la solitude professionnelle de ceux-ci. Ils suggèrent en effet que plus un directeur d'école fait preuve de leadership transformationnel et transactionnel, plus les croyances d'efficacité sociale des enseignants sont fortes et moins fréquemment ils risquent de ressentir de la solitude professionnelle. Par contre, les résultats laissent supposer que plus un directeur adopte des comportements associés au leadership laisser-faire, moins les croyances d'efficacité sociale des enseignants sont fortes et plus ces derniers risquent de ressentir fréquemment de la solitude professionnelle. Ces résultats vont dans le même

sens que l'analyse de la théorie sociocognitive. En effet, cette analyse propose que les trois variables soient interreliées et que les croyances d'efficacité sociale interviennent dans la relation entre le leadership et la solitude professionnelle.

Même si ce n'est pas exprimé explicitement dans la théorie sociocognitive, l'analyse de cette dernière suggère que le leadership du directeur d'école peut agir sur les croyances d'efficacité sociale par l'intermédiaire de trois des quatre sources d'information. Les résultats ne permettent pas d'identifier par l'intermédiaire de laquelle de ces sources le leadership peut agir sur les croyances d'efficacité sociale. Étant donné la perspective corrélationnelle de l'étude, ils ne permettent également pas de déterminer avec certitude quelle variable peut influencer l'autre. Cependant, à la lumière des résultats et de l'analyse de la théorie, le fait que le leadership du directeur d'école puisse influencer les croyances d'efficacité sociale des enseignants semble plausible. La faible intensité des relations obtenues entre les deux variables permet également de croire que le leadership n'est pas la seule influence sur les croyances d'efficacité sociale, ce qui est cohérent avec la théorie sociocognitive selon laquelle plusieurs facteurs influencent simultanément l'autoefficacité.

Malgré le fait que la recension des travaux antérieurs ne traite pas du rôle des croyances d'efficacité sociale dans la relation entre le leadership et la solitude professionnelle, elle permet tout de même d'observer certains liens entre les variables. En ce qui a trait aux relations entre les dimensions transformationnelle et transactionnelle du leadership et l'autoefficacité reliée à diverses tâches, les résultats sont, en général, comparables à ceux des cinq études recensées (Hipp et Bredeson, 1995; Leithwood et al., 1993; Morin et

Dussault, 1999a; Rinehart et Ross, 1998; Tollah, 2003). En fait, les liens observés entre ces deux dimensions et les diverses formes d'autoefficacité sont tous positifs. Il faut toutefois noter que ces recherches, contrairement à la présente étude, ne relèvent pas des relations pour l'ensemble des facteurs du leadership. Partant des résultats de ces recherches et de ceux de la présente étude, il semble que les manifestations de leadership transformationnel et transactionnel soient, en général, associées positivement à l'autoefficacité reliée à diverses tâches.

De surcroît, les résultats obtenus font ressortir une relation négative entre la dimension laisser-faire du leadership et les croyances d'efficacité. Tollah (2003) tient également compte de cette dimension, mais les résultats de son étude ne sont pas concluants quant au lien avec l'autoefficacité du personnel enseignant. En fait, Tollah (2003) n'obtient qu'une seule relation entre les diverses dimensions et facteurs du leadership et l'autoefficacité. Comme ce chercheur lui-même le mentionne, ses résultats peuvent s'expliquer par la structure factorielle du questionnaire du leadership utilisé qui ne correspond pas à celle proposée par Bass. Or, à la lumière des résultats de la présente étude et de celle de Berson et Linton (2005), il semble que les manifestations de leadership laisser-faire soient reliées à des aspects négatifs comme de plus faibles croyances d'efficacité sociale, une plus forte fréquence du sentiment de solitude professionnelle et une plus faible satisfaction que le sont les manifestations de leadership transformationnel et transactionnel.

À l'instar de Morin et Dussault (1999a), le pourcentage de variance de l'autoefficacité expliqué par le leadership est très faible. Les explications de ces chercheurs peuvent permettre de comprendre les faibles relations observées entre le leadership du directeur d'école et les croyances

d'efficacité sociale des enseignants. Comme ils le mentionnent, un tel résultat peut être attribuable au fait que l'influence du leader s'exerce presque essentiellement par la communication et, donc, par la persuasion. Selon Bandura (1993), la persuasion verbale ne constitue pas la meilleure source d'information pour induire les croyances d'efficacité. Ce raisonnement rejoint celui de Hipp et Bredeson (1995), à savoir que le directeur d'école peut davantage influencer l'autoefficacité des enseignants par ce qu'il fait que par ce qu'il dit.

Une autre explication semble également plausible pour comprendre les relations obtenues entre le leadership et les croyances d'efficacité sociale. Selon Bandura (1986), les réalisations personnelles sont les meilleurs inducteurs des croyances d'efficacité sociale. Il est possible que les relations qu'entretiennent les enseignants avec le directeur d'école ne représentent pas une caractéristique dominante de leur vie socioprofessionnelle. En fait, ils ont probablement plus de relations avec d'autres intervenants comme par exemple des confrères de travail, ces derniers représentant alors une source d'information plus importante sur leurs croyances d'efficacité sociale. En somme, bien que le leadership du directeur d'école contribue à l'explication d'une partie de la variance des croyances d'efficacité sociale des enseignants, il semble que cette contribution soit tout de même modeste.

Quant à la relation observée entre les croyances d'efficacité sociale et la solitude professionnelle, elle semble également cohérente avec l'analyse de la théorie sociocognitive. Selon cette théorie, les enseignants qui ont de faibles croyances d'efficacité sociale mettent peu d'efforts et de persévérance à combattre la détérioration de leurs interactions sociales alors que de fortes croyances d'efficacité sociale leur permettent, semble-t-il, d'adopter les

comportements prosociaux nécessaires à l'obtention d'aide et de cultiver des relations satisfaisantes. Ainsi, les enseignants qui n'arrivent pas à une telle vie sociale risquent de ressentir de la solitude. À la lumière de l'analyse de la théorie et des résultats, il semble vraisemblable que les croyances d'efficacité sociale des enseignants puissent influencer leur solitude professionnelle. De plus, comme l'influence entre l'autoefficacité et les sentiments qu'elle peut engendrer est bidirectionnelle, la solitude professionnelle ressentie peut à son tour influencer les croyances d'efficacité sociale. Ainsi, le fait qu'un enseignant ressente rarement de la solitude peut renforcer ses croyances d'efficacité sociale alors que l'effet est contraire pour celui qui se sent seul fréquemment.

Toujours en ce qui concerne la relation entre les croyances d'efficacité sociale et la solitude professionnelle, les résultats de la présente étude vont dans le même sens que ceux de Dumont et al., (2003) sur l'autoefficacité relative à diverses performances. Par contre, l'intensité de ce lien est supérieure dans la présente étude. Bien qu'elle soit également plus forte, la relation obtenue correspond aux données observées par Dussault et Deaudelin (2001) quant à l'autoefficacité totale et générale, alors que ces chercheurs obtiennent un résultat non significatif quant à l'autoefficacité personnelle. Le fait que la relation observée entre les croyances d'efficacité et la solitude soit plus intense dans la présente étude peut s'expliquer par la nature même des concepts. En effet, dans les autres recherches recensées, l'autoefficacité mise en lien avec la solitude est relative à diverses performances; dans le cadre de la présente, elle fait référence aux croyances d'efficacité sociale. Bien que ces dernières et la solitude professionnelle diffèrent au point de vue théorique, ils se rejoignent tout de même d'une

certaine façon. En effet, elles font toutes deux référence au domaine relationnel ou social.

Pour illustrer la contribution de l'effet médiateur des croyances d'efficacité sociale des enseignants sur la relation entre le leadership du directeur d'école et leur solitude professionnelle, prenons un directeur d'école qui fait preuve de beaucoup de leadership transformationnel et transactionnel et qui manifeste peu ou pas de leadership laisser-faire. Dans ce cas, les résultats de la présente étude prédisent une plus faible fréquence de solitude professionnelle chez les enseignants que lorsque les comportements correspondent au leadership laisser-faire. Les croyances d'efficacité sociale peuvent permettre de comprendre cette relation. Les manifestations de leadership transformationnel et transactionnel favorisent la collaboration et le soutien ainsi que la satisfaction des besoins des enseignants. De telles relations peuvent être considérées comme une réussite socioprofessionnelle et contribuer, dans une certaine mesure, au développement des croyances d'efficacité sociale chez les enseignants. Les enseignants qui croient en leurs capacités sociales sont ainsi plus enclins à entrer en relation avec les autres personnes (enseignants, professionnels, etc.) et, par conséquent, à ressentir moins fréquemment de la solitude professionnelle que ceux pour qui ces croyances sont plus faibles.

En somme, les résultats de la présente étude concordent avec la première et la troisième hypothèse de recherche, et en partie avec la deuxième. Ils montrent en effet que toutes les dimensions du leadership du directeur d'école sont reliées à la solitude professionnelle des enseignants. Cette relation est négative pour tous les facteurs des dimensions transformationnelle et transactionnelle, alors qu'elle est positive pour le

leadership du type laisser-faire. Ils indiquent également que les croyances d'efficacité sociale des enseignants jouent un rôle médiateur dans la relation entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle de ceux-ci. Bien que ces résultats laissent présager des retombées intéressantes pour le milieu de l'éducation, la présente étude comporte tout de même certaines limites dont il faut tenir compte. Le prochain chapitre traite de ces considérations et présente les conclusions relatives à cette étude.

CHAPITRE V

CONCLUSION

Ce chapitre rappelle d'abord le problème de recherche, la méthode utilisée et les résultats obtenus. Il traite ensuite des principales retombées de cette étude et de ses limites. Enfin, il indique des pistes pour la recherche future.

La présente étude s'intéresse à la solitude professionnelle, un phénomène reconnu chez les enseignants et qui peut potentiellement entraîner des conséquences indésirables. À la lumière de la documentation scientifique, le leadership des directeurs d'école semble pouvoir influencer cette solitude professionnelle. De plus, l'autoefficacité des enseignants représente une caractéristique personnelle qui semble susceptible de jouer un rôle dans la relation entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle des enseignants. Le problème de recherche identifié découle de la méconnaissance de la relation entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle des enseignants ainsi que du rôle que peut jouer l'autoefficacité dans cette relation.

L'étude s'inscrit dans une perspective descriptive corrélationnelle. Elle est menée par la poste auprès de 487 enseignants provenant de 42 écoles secondaires publiques et francophones de la province de Québec. Ces répondants remplissent trois instruments de mesure, soit l'Échelle de Leadership Transformatif du Directeur d'École de Dussault et al. (En arbitrage), la traduction canadienne française du *UCLA Loneliness Scale 3* (Russell et Cutrona, 1988) que propose Lussier (1992) et la traduction de la

sous-échelle relative aux croyances d'efficacité sociale du *Self-Efficacy Scale* de Sherer et al. (1982).

Les résultats concordent avec la première et la troisième hypothèse de recherche, et en partie avec la deuxième. Ils montrent en effet que toutes les dimensions du leadership du directeur d'école sont reliées à la solitude professionnelle des enseignants. Les relations sont négatives pour les manifestations associées aux dimensions du leadership transformationnel et transactionnel, alors que le lien observé est positif pour les comportements qui correspondent à la dimension laisser-faire. Ils indiquent également que les croyances d'efficacité sociale des enseignants semblent jouer un rôle médiateur dans la relation entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle de ceux-ci.

À la lumière des résultats, la solitude professionnelle des enseignants ne semble pas aussi répandue que le laisse croire la littérature sur le sujet. Cependant, étant donné ses effets potentiels, la solitude professionnelle constitue tout de même une problématique importante, quelle que soit sa fréquence, et ce, particulièrement pour ceux et celles qui la ressentent plus fréquemment. C'est pourquoi des pistes d'intervention et de recherche sur la solitude demeurent de première importance (Perlman et Joshi, 1989).

Dans cette perspective, et dans le but d'amorcer la résolution de ce problème, une analyse des facteurs qui semblent favorables au développement de la solitude professionnelle des enseignants est d'autant plus justifiée que les connaissances sur le sujet sont très limitées. À cet égard, les résultats obtenus suggèrent que le leadership du directeur d'école et les croyances d'efficacité sociale des enseignants peuvent, à des degrés

différents, être considérés comme des antécédents de la solitude professionnelle. De plus, sachant que le leadership du directeur est également relié, dans une certaine mesure, aux croyances d'efficacité sociale des enseignants qui présentent elles-mêmes un lien avec la solitude professionnelle, le rôle du leader de l'école dans le bris de cette dernière apparaît important. Ces données constituent une piste intéressante pour la préparation et la mise en œuvre de la formation du personnel de direction d'école offerte par les universités et les commissions scolaires. Une partie de cette formation doit traiter du rôle des directeurs d'école en tant que leaders. Les habiletés de leadership pouvant être acquises (Bass et Avolio, 1990b; Yukl, 2002), les formateurs doivent encourager les directeurs d'école à opter pour des pratiques de leadership transformationnel et transactionnel et à éviter une gestion de type laisser-faire. De plus, à partir de résultats d'études, les formateurs doivent sensibiliser les directeurs d'école aux effets potentiels associés aux différentes manifestations de leadership. Une telle formation contribue certainement à améliorer chez les directeurs la compétence en gestion, chez les enseignants la qualité de vie au travail (Berson et Linton, 2005) et, par le fait même, la performance chez les élèves.

Même si les résultats de l'étude révèlent que les répondants estiment en général rarement ressentir de la solitude professionnelle, ce n'est peut-être pas le cas pour tous les enseignants. Afin de contribuer au développement professionnel des enseignants qui se sentent seuls au travail, certaines pistes semblent intéressantes. Par exemple, Dussault et Deaudelin (2001) suggèrent d'instaurer le mentorat, Lafortune et al. (2004) proposent le travail en équipe-cycle alors que Savoie-Zacj et Dionne (2001) conseillent la formation continue et la création d'une culture de collaboration. Afin d'éviter les effets négatifs de la solitude professionnelle, les acteurs décisionnels du

domaine de l'éducation au Québec (Ministère de l'Éducation, Centrale des syndicats du Québec, commissions scolaires et directeurs d'école, par exemple) doivent être proactifs dans l'identification d'enseignants qui se sentent seuls au travail. Pour ce faire, ils peuvent en discuter directement avec les enseignants ou utiliser des questionnaires à cette fin.

Étant donné la relation négative observée entre les croyances d'efficacité sociale et la solitude professionnelle, il semble important de trouver des moyens d'améliorer ces croyances. Il faut donc sensibiliser les différents acteurs de l'éducation à cette situation. Il faut également leur dévoiler les sources possibles des croyances d'efficacité sociale telles que proposées dans la théorie sociocognitive afin qu'ils puissent favoriser le développement de ces croyances chez les enseignants. À cet égard, le développement des croyances d'efficacité sociale concorde avec la position de Bandura (1992); les personnes ayant de fortes croyances d'efficacité visualisent des scénarios de réussite et, lorsque cette réussite est sociale, cela peut diminuer leur solitude.

Les données recueillies paraissent également intéressantes dans la perspective d'une meilleure insertion professionnelle. Bien que les programmes de formation initiale des maîtres aient été modifiés en profondeur, le décrochage des enseignants persiste. En effet, encore aujourd'hui, 20 % des nouveaux enseignants abandonnent la profession au cours des cinq premières années de leur carrière, et ce, surtout en raison des conditions de travail difficiles (Grimard, 2004). À l'instar d'Emploi-Québec et de ce que la Centrale de l'enseignement du Québec affirme depuis au moins une bonne décennie, une qualification professionnelle adéquate offre une meilleure garantie d'insertion en emploi. Dans cette perspective, il semble

pertinent de traiter, dans le cadre de la formation initiale, de certaines réalités relatives au milieu de travail des futurs enseignants. Des sujets tels que le leadership, la solitude professionnelle, de même que les croyances d'efficacité sociale, peuvent certes être abordés en vue de mieux préparer ces futurs enseignants à gérer certaines situations qu'ils sont susceptibles de vivre au travail et, ainsi, contribuer à leur insertion professionnelle.

Au plan strictement théorique, la présente étude s'ajoute à celles qui s'intéressent au comportement organisationnel dans le milieu de l'éducation. Plus précisément, elle contribue à l'avancement des connaissances quant à l'impact que peut avoir le directeur d'école sur la vie socioprofessionnelle des enseignants. En fait, il s'agit d'une première étude à s'intéresser à la relation entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle des enseignants. Il s'agit aussi d'une première étude qui s'attarde au rôle que peuvent jouer les croyances d'efficacité sociale des enseignants dans la relation entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle de ceux-ci.

De plus, la présente étude innove en s'intéressant aux croyances d'efficacité sociale des enseignants. En effet, les croyances d'efficacité sociale font l'objet de très peu de recherches et aucune d'entre elles n'applique ce concept aux enseignants.

Bien que cette étude prétende, à sa mesure, contribuer à l'évolution des connaissances dans le domaine de l'administration scolaire, il n'en demeure pas moins qu'elle comporte certaines limites. Ces limites se rattachent au plan de l'expérience, à l'échantillon, aux instruments de mesure et aux écrits empiriques sur le sujet.

La méthode corrélationnelle utilisée dans la présente étude est retenue en raison de l'absence d'études sur le sujet et parce qu'elle n'exige pas la manipulation délibérée d'une variable indépendante. Or, l'interprétation des résultats d'une recherche de ce type doit se limiter à indiquer le degré et la nature de la relation entre les variables (Ladouceur et Bégin, 1980; Legendre, 1993; Robert, 1988). Par conséquent, les résultats ne peuvent mener à une conclusion de cause à effet. De plus, comme le plan de l'expérience est à mesure unique, il n'est pas possible de déterminer si les relations observées sont optimales. Cette lacune amène à se demander si les liens se maintiennent dans le temps.

Malgré les avantages d'un échantillon non probabiliste par quotas tel qu'utilisé dans la présente étude, cette technique ne permet pas de préciser l'erreur d'échantillonnage. Cet échantillon risque donc d'être moins représentatif que l'échantillon probabiliste (Beaud, 2003; Contendriopoulos et al., 1990; Fortin, 1996). Dans la présente étude, il est cependant difficile de construire un échantillon probabiliste, car la population entière est difficilement accessible. Cette lacune limite la possibilité de généraliser les résultats à l'ensemble de la population des enseignants.

Même si les études dans les domaines de l'éducation et des sciences sociales sont plus communément réalisées par la poste, la proportion de non répondants est normalement élevée dans ce type de recherche (Hopkins et Gullickson, 1993), c'est-à-dire plus de 50 % (Blais et Durand, 2003; Vallerand, Guay et Blanchard, 2000). Selon les normes établies par le National Center for Education Statistics (United States Department of Education, 2002), le taux de réponse acceptable varie, suivant le type de

recherche, entre 70 % et 95 %. Partant de ces considérations, le taux de réponse de la présente étude (40,6 %) peut être qualifié de faible, et ce, bien que plusieurs moyens soient utilisés pour l'accroître, tels l'appui du supérieur immédiat et une relance téléphonique. Ce faible taux de réponse amoindrit la représentativité de l'échantillon et limite également la généralisation des résultats à l'ensemble de la population des enseignants et des directeurs d'école.

À l'instar de ceux des méta-analyses sur le leadership consultées (Hallinger et Heck, 1996; Lowe et al., 1996) et des travaux antérieurs recensés, les répondants de la présente étude remplissent l'ensemble des questionnaires. Or, cette façon de faire cause le biais de la source de variance commune dû à l'effet de halo (Avolio, Yammarino et Bass, 1991; Rousseau, 1985). Ce biais peut avoir comme conséquence d'influer sur les relations entre les mesures des différents concepts étudiés. Il est possible de demander aux directeurs d'école de remplir eux-mêmes le questionnaire sur le leadership, mais cette façon de faire engendre un autre biais tout aussi important, soit celui de la désirabilité sociale.

Tel que mentionné précédemment, la traduction de la sous-échelle relative aux croyances d'efficacité sociale du *Self-Efficacy Scale* de Sherer et al. (1982), l'instrument choisi pour mesurer ces croyances chez les enseignants, montre une faible consistance interne. Cette dernière ne correspondant pas à la norme minimale présentée par Nunnally (1967), il est possible que les résultats de l'étude soient affectés par les limites de cet instrument.

De plus, cette sous-échelle mesure les croyances d'efficacité sociale en général et non celles reliées au contexte de travail, ce qui peut être fort

différent. D'après Bandura (1997, 2003) ainsi que Fichten et al. (1987), les croyances d'efficacité sociale changent en fonction des contextes, ces derniers exigeant des comportements différents pour leur répondre efficacement. Par exemple, des amis peuvent souhaiter qu'un individu soit comique alors que ses confrères de travail peuvent s'attendre de lui qu'il soit sérieux. Si la personne se croit plus capable d'être sérieuse que drôle, ses croyances d'efficacité sociales peuvent être différentes selon qu'elle se trouve entre amis ou au travail. Aussi, les situations interpersonnelles auxquelles un individu doit répondre diffèrent selon les contextes. Par exemple, dans le cadre de son travail, il peut être appelé à parler devant un vaste auditoire alors que dans sa vie personnelle, il n'a pas à faire face à ce genre de tâche. De même, l'autoefficacité est influencée par diverses sources et ces dernières peuvent fournir des informations différentes en fonction des situations. Par exemple, les diverses relations vécues antérieurement par une personne peuvent influencer différemment ses croyances d'efficacité sociale. Ainsi, un individu dont les relations sont cordiales avec ses amis alors qu'elles sont tendues avec ses confrères de travail risque d'avoir des croyances d'efficacité différentes selon qu'il est entre amis ou au travail.

Partant de ces considérations, il apparaît nécessaire que l'instrument relatif aux croyances d'efficacité sociale soit adapté à la vie professionnelle des enseignants. Ainsi, à l'instar du questionnaire sur la solitude professionnelle, l'énoncé « Au travail » doit être placé au début de l'instrument ou, encore, chacun de ses items doit être adapté à la vie professionnelle des enseignants. Ces modifications permettent de bien décrire le contexte dans lequel doivent être mesurées les croyances d'efficacité sociale et de s'assurer que les répondants remplissent vraiment le questionnaire en fonction de leur contexte de milieu de travail.

L'absence de travaux antérieurs mettant en relation les trois variables constitue également une limite de l'étude. Dans plusieurs de ces travaux, le cadre théorique du leadership est différent, la satisfaction est substituée à la solitude professionnelle et l'autoefficacité s'applique à des tâches autres que sociales. La recension d'études similaires à celle envisagée permet de faire une analyse complète de l'état des connaissances sur le sujet. Disposant d'informations sur les relations étudiées, le chercheur est en mesure de formuler des hypothèses de recherche avec des appuis empiriques plus solides que lorsque qu'il ne dispose d'aucune étude antérieure. Cela lui permet également de discuter ses résultats à la lumière de ceux des autres études et, ainsi, d'enrichir la discussion.

À la lumière des résultats obtenus et des limites soulevées, certaines pistes émergent pour la recherche future. D'autres recherches peuvent en effet être entreprises pour pallier les limites du devis corrélationnel et le manque de travaux empiriques sur la relation entre les trois variables étudiées. Par exemple, la démonstration répétée de relations similaires entre les variables sur plusieurs échantillons différents, et ce, par plusieurs chercheurs indépendants, permet de soulever l'hypothèse de l'existence d'une relation causale (Ladouceur et Bégin, 1980). Entre autres, la reprise de la présente étude auprès de plusieurs autres échantillons d'enseignants favorise la généralisation des résultats à l'ensemble des enseignants. De plus, d'autres recherches peuvent opter pour un plan expérimental. Bien qu'il soit laborieux de contrôler expérimentalement le leadership des directions d'école, une recherche de ce type permet, s'il y a lieu, d'en arriver à des conclusions de cause à effet. De même, pour vérifier si les relations entre les trois variables se maintiennent dans le temps, il peut être intéressant que l'expérience prévoie des mesures répétées.

Afin de prévenir le biais de la variance commune, il semble également opportun que des recherches futures procèdent par la technique du *split sample* tel que le suggère Rousseau (1985). Il s'agit de faire remplir le questionnaire sur le leadership et les autres questionnaires (croyances d'efficacité sociale et solitude professionnelle) par des enseignants différents, mais œuvrant sous la même direction d'école. Afin d'éviter la possibilité de biais soulevée plus haut, il semble également indiqué de ne pas solliciter l'appui des directeurs d'école dont le leadership est étudié. Demander le soutien de la centrale syndicale, par exemple, constitue certainement une alternative intéressante pour rejoindre les enseignants.

Comme le démontre la recension des travaux antérieurs, la grande diversité des dimensions et des instruments de mesure relatifs au leadership transformatif, entre autres pour le facteur gestion par exception, semble influencer la cohérence des résultats entre les études recensées. Afin d'éviter cette disparité, et conformément aux attentes de Hipp et Bredeson (1995), il est hautement souhaitable que des études soient menées sur la validité de la théorie du leadership transformatif appliquée aux directeurs d'école. La confirmation répétée d'une structure factorielle « universelle » peut permettre, dans les diverses études subséquentes, d'utiliser des instruments qui mesurent exactement les mêmes facteurs du leadership des directeurs d'école. De cette manière, il est certainement plus facile de comparer et d'interpréter les résultats de ces recherches que lorsque les facteurs évalués et les instruments varient d'une étude à l'autre.

Étant donné les effets potentiels de la solitude professionnelle des enseignants et le manque de connaissance sur ses causes, des études

approfondies doivent également être menées pour identifier les autres antécédents possibles. À cet égard, les résultats de la présente étude montrent qu'un facteur personnel tel que les croyances d'efficacité sociale est en relation plus étroite avec la solitude qu'un élément lié à l'environnement tel le leadership du directeur d'école. La piste des facteurs personnels, comme la timidité et l'estime de soi des enseignants, semble donc intéressante. Du moins, les études futures doivent tenter de contrôler certains de ces facteurs afin de déterminer jusqu'à quel point ils peuvent agir à titre de variables intermédiaires entre le leadership du directeur d'école et la solitude professionnelle des enseignants.

Comme le fait ressortir la théorie cognitive de la solitude, cette dernière représente une expérience subjective. En effet, une personne peut vivre de la solitude sans la ressentir ou se sentir seule alors que sa vie sociale est relativement bien remplie. Il y a donc une différence entre ressentir et vivre la solitude. La présente étude mesure la solitude professionnelle ressentie et ses résultats ne démontrent pas la prédominance de ce sentiment chez les enseignants. Jusqu'à présent, aucune recherche ne semble avoir étudié la solitude professionnelle vécue dans une perspective quantitative. Par conséquent, il peut être intéressant qu'une étude soit entreprise en ce sens. Une telle recherche peut d'abord donner des indications quant à la prépondérance, comme le laisse croire la littérature sur le sujet, de la solitude professionnelle vécue par les enseignants. Elle peut également permettre de dresser un tableau plus complet de la situation au regard de la solitude professionnelle, vécue et ressentie, des enseignants.

L'absence d'un instrument de mesure francophone valable pour étudier les croyances d'efficacité sociale appelle une vraie validation transculturelle de la

sous-échelle relative à l'efficacité sociale du *Self-Efficacy Scale* de Sherer et al. (1982), et ce, selon le cheminement proposé par Vallerand (1989). Étant donné les qualités psychométriques discutables de la version originale anglophone, il est même peut-être préférable d'élaborer un nouveau questionnaire et, aussi, de l'adapter au monde du travail. Il ne faut surtout pas oublier que l'autoefficacité représente un concept de plus en plus important dans le monde de la recherche.

En somme, malgré ses limites, cette étude présente des résultats qui peuvent avoir des retombées pratiques et théoriques importantes. Elle suggère également des pistes de recherche intéressantes pour le milieu de l'éducation.

RÉFÉRENCES

- Achilles, C. M., Egelson, P., Dickerson, C., Epstein, M. et Runkel, L. D. (1992, Avril). *Practical school improvement : The Mary Reynolds Babcock Project (MRBP) at Moore school, Winston-Salem / Forsyth county (WS/FC) North Carolina school*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association, San Francisco. (ERIC Service de Reproduction de Documents No. ED 343 221)
- Achilles, C. M. et Gaines, P. (1991, Avril). *Collegial groups in school improvement : Project SIGN*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association, Chicago. (ERIC Service de Reproduction de Documents No. ED 332 300)
- Alain, M. (2000). *Les us et abus de la régression multiple*. Trois-Rivières, QC : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Anderson, M. E. (1989). *Training and selecting school leaders*. (Contract No. OERI-R-86-0003). Washington, DC : Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Service de Reproduction de Documents No. ED 309 507)
- Anderson, M. E. (1990). *Helping beginning principals succeed*. Eugene, OR : Oregon School Study Council. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 316 939)
- Antonakis, J., Avolio, B. J. et Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14(3), 261-295.
- Ash, R. C. et Persall, J. M. (2000). The principal as a chief learning officer : Developing teacher leaders. *NASSP Bulletin*, 84(616), 15-22.

- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy : A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Avolio, B. J., Bass, B. M. et Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462.
- Avolio, B. J., Yammarino, F. J. et Bass, B. M. (1991). Identifying common methods variance with data collected from a single source : An unresolved sticky issue. *Journal of Management*, 17(3), 571-587.
- Avolio, B. J., Zhu, W., Koh, W. et Bhatia, P. (2004). Transformational leadership and organizational commitment : mediating role of psychological empowerment and moderating role of structural distance. *Journal of Organizational Behavior*, 25(8), 951-968.
- Bakkenes, I. (1996). *Professional isolation of primary school teachers : A task-specific approach*. The Netherlands : DSWO Press, Leiden University.
- Bakkenes, I., de Brabander, C. et Imants, J. (1999). Teacher isolation and communication network analysis in primary schools. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 166-202.
- Ballantine, K. et Nunns, C. G. (1998). The moderating effect of supervisory support on the self-efficacy work-performance relationship. *South African Journal of Psychology*, 28(3), 164-173.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Bandura, A. (1992). Exercice of personal agency through the self-efficacy mechanism. Sous la direction de R. Schwarzer, Dans *Self-efficacy : Thought control of action*, (pp. 3-38). London : Hemisphere Publishing Corporation.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York : W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2000). Exercice of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Bandura, A. (2003). *Autoefficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Traduit de l'anglais par Jacques Lecomte. Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. et Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Barnett, B. G. (1989). Using peer observation and feedback to reduce principal's isolation. *Journal of Educational Administration*, 27(2), 46-56.
- Barnett, B. G. (1990). Peer-assisted leadership : Expending principals' knowledge through reflective practice. *Journal of Educational Administration*, 28(3), 67-76.

- Barnett, K., McCormick, J. et Conners, R. (2001). Transformational leadership in schools. Panacea, placebo or problem?. *Journal of Educational Administration*, 39(1), 24-46.
- Baron, R. M., et Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research : Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bass, B. M. (1981). *Stogdill's handbook of leadership : A survey of theory and research*. New York : The Free Press.
- Bass, B. M. (1985a). *Leadership and performance beyond expectations*. New York : The Free Press.
- Bass, B. M. (1985b). Leadership : Good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13 (3), 26-40.
- Bass, B. M. (1985c). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Binghamton, NY : State University of New York.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership : Theory, research, & managerial applications*, 3^e éd. New York : The Free Press.
- Bass, B. M. (1995). Theory of transformational leadership redux. *Leadership Quarterly*, 6(4), 463-478.
- Bass, B. M. (1997). Personal selling and transactional/transformational leadership. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, XVII(3), 19-28.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership : Industrial, military, and educational impact*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Bass, B. M. et Avolio, B. J. (1990a). *Transformational leadership development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Paolo Alto, CA : Mind Garden.
- Bass, B. et Avolio, B. J. (1990b). Developing transformational leadership : 1992 and beyond. *Journal of European industrial Training*, 14(4), 468-478.
- Bass, B. M. et Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership : A response to critiques. Sous la direction de M. M. Chemers et R. Ayman, Dans *Leadership theory and research : Perspectives and directions*, (pp. 49-80). San Diego, CA : Academic Press.
- Bass, B. M. et Avolio, B. J. (1995a). Individual consideration viewed at multiple levels analysis : A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *Leadership Quarterly*, 6(2), 199-218.
- Bass, B. M. et Avolio, B. J. (1995b). *Multifactor Leadership Questionnaire for research*. Paolo Alto, CA : Consulting Psychologists' Press.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I. et Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218.
- Bass, B. M. et Yokochi, N. (1991). Charisma among senior executives and the special case Japanese CEO's. *Consulting Psychology Bulletin*, 1(Winter/Spring), 31-38.
- Beaud, J. – P. (2003). L'échantillonnage. Sous la direction de B. Gauthier, Dans *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, (pp. 211-242). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Bergeron, M. (2004). Communiquer dans l'organisation (1^{ère} édition). Boisbriand, QC : Pratiko.
- Berson, Y. et Linton, J. D. (2005). An examination of the relationships between leadership style, quality, and employee satisfaction in R & D versus administrative environments. *R & D Management*, 35(1), 51-60.
- Bertrand, R. (1986). L'analyse statistique des données. Sillery, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Betz, N. E., Harmon, L. W. et Borgen, F. H. (1996). The relationships of self-efficacy for the Holland themes to gender, occupational group membership, and vocational interests. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 90-98.
- Bird, T. et Little, J. W. (1986). How schools organize the teaching occupation. *The Elementary School Journal*, 86(4), 493-511.
- Blais, A. et Durand, C. (2003). Le sondage. Sous la direction de B. Gauthier, Dans *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, (pp. 387-429). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Blake, R. R. et Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid*. Houston, TX : Gulf Publishing Company.
- Bloch, H., Chemama, R., Déprêt, É., Gallo, A., Leconte, P., Le Ny, J.-F., Postel, J. et Reuchlin, M. (1999). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse-Bordas.
- Bloch, H., Chemama, R., Déprêt, É., Gallo, A., Leconte, P., Le Ny, J.-F., Postel, J. et Reuchlin, M. (2002). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.

- Bloch, H., Chemama, R., Gallo, A., Leconte, P., Le Ny, J.-F., Postel, J., Moscovici, S., Reuchlin, M. et Vurpillot, E. (1991). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.
- Boudreault, R. (2003). La dynamique des responsabilités du directeur d'établissement scolaire. Sous la direction de J.-J. Moisset, J. Plante et P. Toussaint, Dans *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*, (pp. 321-352). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Brunet, L. (2003). La gestion des mouvements des ressources humaines : la mobilisation et la mobilité. Sous la direction de J.-J. Moisset, J. Plante et P. Toussaint, Dans *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*, (pp. 267-290). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Burbank, M. D. et Kauchak, D. (2003). An alternative model for professional development : investigations into effective collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 499-514.
- Burke, M. J. et Day, R. (1986). A cumulative study of the effectiveness of managerial training. *Journal of Applied Psychology*, 71(2), 232-245.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York : Harper and Row.
- Bush, T. (2003). *Educational leadership and management* (3^e édition). London : SAGE publications Ltd.
- Bycio, P., Hackett, R. D. et Allen, J. S. (1995). Further assessments of Bass (1985) conceptualization of transactional and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 80(4), 468-478.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. et Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinant of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 821-832.

- Carless, S. A. (1998). Short research note : Assessing the discriminant validity of transformational leader behaviour as measured by the MLQ. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71, 353-358.
- Carpentier-Roy, M.-C. et Pharand, S. (1992). *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire : rapport de recherche*. Ste-Foy, QC : Centrale de l'Enseignement du Québec.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle? *Savoirs : Revue Internationale de Recherche en Éducation et Formation des Adultes*, Hors-série : Autour de l'œuvre d'Albert Bandura, 9-50.
- Cashman, J., Dansereau, F. Jr., Graen, G. et Haga, W. J. (1976). Organizational understructure and leadership : A longitudinal investigation of the managerial role-making process. *Organizational Behavior and Human Performance*, 15(2), 278-296.
- Chance, E. W. (1992). *Visionary leadership in school : Successful strategies for developing and implementing an educational vision*. Springfield, IL : Charles C. Thomas Publisher.
- Chandler, H. N. (1983). The loneliness of the special education teacher. *Journal of Learning Disabilities*, 16(2), 126-127.
- Chen, G. et Bliese, P. D. (2002). The role of different levels of leadership in predicting self- and collective efficacy : Evidence for discontinuity. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 549-556.
- Choi, N. (2003). Further examination of the self-efficacy scale. *Psychological Reports*, 92(2), 473-480.

- Clark, S. N. et Clark, D. C. (2002). Collaborative decision making : A promising but underused strategy for middle school improvement. Middle school leadership. *Middle School Journal*, 33(4), 52-57.
- Clegg, W. H. (1987). Management training evaluation : An update. *Training and Development Journal*, 41(2), 65-71.
- Coleman, P. K. (2003). Perceptions of parent-child attachment, social self-efficacy, and peer relationships in middle childhood. *Infant and Child Development*, 12(4), 351-368.
- Commission des enseignantes et des enseignants des commissions scolaires. (1988). *Faire l'école aujourd'hui : synthèse de 17 entrevues (Le vécu scolaire d'enseignantes et d'enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire)*. Ste-Foy, QC : Centrale de l'Enseignement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1984). *La condition enseignante*. Québec : Conseil Supérieur de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1999). *Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis*. Québec : Conseil Supérieur de l'Éducation.
- Contendriopoulos, A. – P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J. – L. et Boyle, P. (1990). *Savoir préparer une recherche : la définir, la structurer, la financer*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Corriveau, L. (2004). Identification professionnelle ou suridentification à la profession? La situation des directrices et des directeurs d'établissements scolaires québécois. *Éducation et Francophonie*, XXXII(2), 95-110.

- Cubitt, S. et Burt, C. (2002). Leadership style, loneliness and occupational stress in New Zealand primary school principals. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 37(2), 159-169.
- Cutrona, C. E. (1982). Transition to college : Loneliness and the process of social adjustment. Sous la direction de L. A. Peplau et D. Perlman, Dans *Loneliness : A sourcebook of current theory, research and therapy*, (pp. 291-309). New York : John Wiley and Sons.
- Dansereau, F. Jr., Graen, G. et Haga, W. J. (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations : A longitudinal investigation of the role making process. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13(2), 46-78.
- De Grâce, G.-R., Joshi, P. et Pelletier, R. (1993). L'échelle de solitude de l'Université Laval (ÉSUL) : Validation canadienne-française du UCLA Loneliness Scale. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 25 (1), 12-27.
- Den Hartog, D. N, Van Muijen, J. J. et Koopman, P. L. (1997). Transactional versus transformational leadership : An analysis of the MLQ. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 19-34.
- Desjardins, R. (1993). *La perception du professionnalisme chez le personnel enseignant et chez les membres de la direction des écoles franco-ontariennes*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal.
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Dolan, S. L. et Lamoureux, G. (1990). *Initiation à la psychologie du travail*. Chicoutimi, QC : Gaëtan Morin Éditeur.

- Downton, J. V. (1973). *Rebel Leadership : Commitment and charisma in the revolutionary process*. New York : The Free Press.
- Dumont, M., Leclerc, D. et Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 35(4), 254-267.
- Dussault, M. et Barnett, B. G. (1996). Peer-Assisted Leadership : Reducing educational managers' professional isolation. *Journal of Educational Administration*, 34(3), 5-14.
- Dussault, M. et Deaudelin, C. (2001). Loneliness and self-efficacy in education majors. *Psychological Reports*, 89(2), 285-289.
- Dussault, M., Deaudelin, C., Royer, N. et Loiselle, J. (1999). Professional isolation and stress in teachers. *Psychological Reports*, 84(3), 943-946.
- Dussault, M., Deaudelin, C. et Thibodeau, S. (2003). Les causes de l'isolement professionnel des enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*, 38(1), 49-63.
- Dussault, M. et Thibodeau, S. (1997). Professional isolation and performance at work of schools principals. *Journal of School Leadership*, 7, 521-536.
- Dussault, M., Thibodeau, S. et Lamothe, S. (1999, paru en 2000). Solitude et performance scolaire d'étudiants universitaires. *RES Academia*, 17(1 et 2), 145-154.
- Dussault, M., Valois, P. et Frenette, É. (En arbitrage). Validation de l'Échelle de Leadership Transformatif du Directeur d'École. *Psychologie du Travail et des Organisations*.

- Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin, C. (2001). L'Échelle d'Autoefficacité des Enseignants : validation canadienne-française du Teacher Efficacy Scale. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXVII(1), 181-194.
- Fichten, C. S., Bourdon, C. V., Amsel, R. et Fox, L. (1987). Validation of the College Interaction Self-Efficacy Questionnaire : Students with and without disabilities. *Journal of College Student Personnel*, 28(5), 449-458.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New-York : McGraw-Hill.
- Fishbein, M. et Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior : An introduction to theory and research*. Reading, MA : Addison-Wesley Publishing Company.
- Flinders, D. J. (1988). Teacher isolation and the new reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 17-29.
- Fortin, M. – F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Ville Mont-Royal, QC : Décarie Éditeur.
- Fry, P. S. et Debats, D. L. (2002). Self-efficacy beliefs as predictors of loneliness and psychological distress in older adults. *International Journal of Aging and Human Development*, 55(3), 233-269.
- Garber, D. H. (1991). *Networking among principals : a case study of established practices and relationships*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel du National Conference of Professors of Educational Administration, Fargo, ND. (ERIC Service de reproduction de documents No. ED 337 915)
- Geber, B. (1988). Building a training department from scratch. *Training*, 25(9), 28-39.

- Gehrke, N. J. et Kay, R. S. (1984). The socialization of beginning teachers through mentor-protégé relationships. *Journal of Teacher Education*, XXXV(3), 21-24.
- Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K. et Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-256.
- Gibson, S. et Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy : A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Glasman, N. et Heck, R. H. (1992). The changing leadership role of the principal : Implications for principal assessment. *Peabody Journal of Education*, 68(1), 5-24.
- Gouvernement du Québec. (1998). Loi sur l'instruction publique. Québec : Éditeur Officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec, Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante : Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec, Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. (1994). *Rapport Corbo. Préparer les jeunes au 21^e siècle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995 – 1996 : exposé de la situation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. (1997a). *Prendre le virage du succès : plan ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. (1997b). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. (2004a). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation. (2004b, Février). Liste des commissions scolaires [En ligne]. Accès : <http://www.meq.gouv.qc.ca/administ/orgscol/CartesEtab.htm>
- Graen, G. (1976). Role-making processes within complex organizations. Sous la direction de M. D. Dunnette, Dans *Handbook of industrial and organizational psychology*, (pp. 1201-1245). Chicago : Rand McNally College Publishing Company.
- Graen, G. et Cashman, J. F. (1975). A role making model of leadership in formal organizations : A developmental approach. Sous la direction de J. H. Hunt et L. L. Larson, Dans *Leadership frontiers*, (pp. 143-165). Kent, OH : Kent State University Press.
- Graen, G. B. et Scandura, T. (1987). Toward a psychology of dyadic organizing. *Research in Organizational Behavior*, 9, 175-208.
- Griffith, J. (1999). The school leadership/school climate relation : Identification of school configurations associated with change in principals. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 267-291.
- Grimard, K. (2004, Mars-Avril). Quand la désertion professionnelle se heurte à l'indifférence. *NouvellesCSQ*, 27.

- Hallinger, P. (1992). The evolving role of american principals : From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-48.
- Hallinger, P. et Heck, R. H. (1996, Avril). *The principal's role in school effectiveness : An assessment of substantive findings, 1980 – 1995*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association, New York.
- Heinitz, K., Liepmann, D. et Felfe, J. (2005). Examining the factor structure of the MLQ : Recommendation for a reduced set of factors. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(3), 182-190.
- Hemphill, J. K. et Coons, A. E. (1957). Development of the Leader Behavior Description Questionnaire. Sous la direction de R. M. Stogdill et A. E Coons, Dans *Leader behavior : Its description and measurement*, (pp. 6-38). Columbus, OH : Ohio States University.
- Hersey, P. et Blanchard, K. H. (1977). *Management of organizational behavior : Utilizing human ressources*. Englewood Clifff, NJ : Prentice-Hall.
- Hess, U., Senécal, S. et Vallerand, R. J. (2000). Introductions aux méthodes de recherche : les concepts fondamentaux. Sous la direction de R. J. Vallerand et U. Hess, Dans *Méthode de recherche en psychologie*, (pp. 33-54). Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Hicks, R. S. (1990). Effectiveness of transactional and transformational leadership in turbulent and stable conditions. Thèse de doctorat inédite, Claremont University, Claremont, CA.
- Hipp, K. A. (1996, Avril). *Teacher efficacy : Influence of principal leadership behavior*. Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, New York.

- Hipp, K. A. et Bredeson, P. V. (1995). Exploring connections between teacher efficacy and principals' leadership behaviors. *Journal of School Leadership*, 5(1), 136-150.
- Hofmann, D. A. et Jones, L. M. (2005). Leadership, collective personality, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 90(3), 509-522.
- Hollander, E. P. (1964). *Leaders, groups, and influence*. New York : Oxford University Press.
- Hollander, E. P. (1978a). *Leadership dynamics : A practical guide to effective relationships*. New York : Free Press/Macmillan.
- Hollander, E. P. (1978b). *Leadership dynamics : A transactional perspective*. Arlington, VA : Office of Naval Research.
- Hollander, E. P. (1986). On the central role of leadership process. *International Review of Applied Psychology*, 35, 39-52.
- Hollander, E. P. (1993). Legitimacy, power, and influence : A perspective on relational features of leadership. Sous la direction de M. M. Chemers et R. Ayman, Dans *Leadership theory and research : Perspectives and directions*, (pp. 29-47). San Diego, CA : Academic Press.
- Homans, G. C. (1961). *Social behavior : Its elementary forms*. New York : Harcourt, Brace et World.
- Hoover, N. R., Petrosko, J. M. et Schultz, R. R. (1991, Avril). *Transformational and transactional leadership : An empirical test of a theory*. Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Chicago. (ERIC Service de Reproduction de Documents No. ED 331 177)

- Hopkins, K. D. et Gullickson, A. R. (1993). Response rates in survey research : A meta-analysis of the effects of monetary gratuities. *Journal of Experimental Education*, 61(1), 52-62.
- House, R. J. (1971). A Path Goal Theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-328.
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. Sous la direction de J. G. Hunt et L. L. Larson, Dans *Leadership : The cutting edge*, (189-204). Carbondale, IL : Southern Illinois University Press.
- House, R. J. et Aditya, R. N. (1997). The social scientific study of leadership : Quo vadis? *Journal of Management*, 23(3), 409-473.
- Hunt, J. G. (1991). *Leadership : A new synthesis*. Newbury Park, CA : SAGE publications.
- Hunt, J. G. (2005). Explosion of the leadership field and LQ's changing of the editorial guard. *The Leadership Quarterly*, 16(1), 1-8.
- Imants, J., de Brabander, C. et Bakkenes, I. (1998, Avril). *Principal isolation and educational leadership in primary schools*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association, San Diego.
- Jordan, D. J. (1998). Leadership : The state of the research. *Parks and Recreation*, 33(10), 32-39.
- Judge, T. A. et Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership : A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755-768.
- Jutras, F., Desaulniers, M. - P. et Legault, G. A. (2003). Qu'est-ce qu'être enseignante ou enseignant au primaire et au secondaire aujourd'hui?

Sous la direction de G. A. Legault, Dans *Crise d'identité professionnelle et professionnisme*, (pp. 155-182). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Kenny, D. A., Kashy, D. A. et Bolger, N. (1998). Data analysis in social psychology. Sous la direction de D. T. Gilbert, S. T. Fiske et G. Lindzey, Dans *The handbook of social psychology* (4^e édition), (pp. 233-265). Boston : McGraw-Hill.
- Kerr, S. et Schriesheim, C. (1974). Consideration, initiating structure and organizational criteria – An update of Korman's 1966 review. *Personnel Psychology*, 27(4), 555-568.
- Kirby, P. C., King, M. I. et Paradise, L. V. (1992). Extraordinary leaders in education : Understanding transformational leadership. *Journal of Educational Research*, 85(5), 303-311.
- Koh, W. L. (1990). *An empirical validation of the theory of transformational leadership in secondary schools in Singapore*. Thèse de doctorat inédite, University of Oregon, OR.
- Koh, W. L., Steers, R. M. et Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16(4), 319-333.
- Korman, A. K. (1966). Consideration, initiating structure and organizational criteria : A review. *Personnel Psychology*, 19(4), 349-361.
- Krull, J. L. et MacKinnon, D. P. (1999). Multi-level mediation modeling in group-based intervention studies. *Evaluation Review*, 23(4), 418-444.
- Krull, J. L. et MacKinnon, D. P. (2001). Multi-level modeling of individual and group level mediated effects. *Multivariate Behavioral Research*, 36(2), 249-277.

- Labelle, R. et Lachance, L. (2003). Locus of control and academic efficacy in the thoughts of life and death of young Quebec university students. *Crisis : The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 24(2), 68-72.
- Ladouceur, R. et Bégin, G. (1980). *Protocoles de recherche en sciences appliquées et fondamentales*. St-Hyacinthe, Québec : Edisem.
- Lafortune, L., Cyr, S. et Massé, B. (2004). *Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec,
- Lambert, V., Lussier, Y., Sabourin, S. et Wright, J. (1995). Attachement, solitude et détresse psychologique chez les jeunes adultes. *Journal International de Psychologie*, 30(1), 109-131.
- Langlois, L. (2004). La résolution de problèmes complexes et le leadership de cinq femmes directrices générales de la province de Québec. *Éducation et Francophonie*, XXXII(2), 79-94.
- Lauzon, N. et Madgin, L. (2003). L'évaluation des ressources humaines. Sous la direction de J.-J. Moisset, J. Plante et P. Toussaint, Dans *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*, (pp. 235-266). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd. Montréal : Guérin, Éditeur Limitée.
- Leithwood, K. A. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 45(9), 8-12.

- Leithwood, K. et Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K. et Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform : Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K. A., Jantzi, D. et Fernandez, A. (1993, Avril). *Secondary school teachers' commitment to change : The contribution of transformational leadership*. Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Leithwood, K. A., Jantzi, D. et Steinbach, R. (2001). Maintaining emotional balance. *Educational Horizons*, 79(2), 73-82.
- Levine, S. L. (1989). *Promoting adult growth in schools*. Boston : Allyn and Bacon.
- Liden, R. C. et Graen, G. (1980). Generalizability of the vertical dyad linkage model of leadership. *Academy of Management Journal*, 23, 451-465.
- Lieberman, A. et Miller, L. (1992). *Teachers : Their world and their work : Implications for school improvement*. New York : Teachers College Press, Columbia University.
- Likert, R. (1967). *The human organization*. New York : McGraw-Hill.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher : A sociological study*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Lowe, K B., Kroeck, K. G. et Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership : A meta-

analytic review of the MLQ literature. *Leadership Quarterly*, 7(3), 385-425.

Lussier, Y. (1992). *Traduction française de la version 3 du UCLA Loneliness Scale (Russell et Cutrona, 1988)*. Document inédit, Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.

Luszczynska, A., Gutiérrez-Dona, B. et Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning : Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89.

Luszczynska, A., Scholz, U. et Schwarzer, R. (2005). The General Self-Efficacy Scale : Multicultural validation Studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457.

Luzzo, D. A. (1995). The relative contributions of self-efficacy and locus of control to prediction of career maturity. *Journal of College Student Development*, 36(1), 61-66.

MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G. et Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods*, 7(1), 83-104.

Mahon, N. E et Yarcheski, A. (1990). The dimensionality of the UCLA Loneliness Scale in early adolescents. *Research in Nursing and Health*, 13(1), 45-52.

Marks, H. M. et Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance : An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.

Maroldo, G. K. (1988). Private shyness, social loneliness, and supervisory behavior. *Organization Development Journal*, 6(3), 56-62.

- Maroy, C. (2004). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique. Sous la direction de M. Tardif et C. Lessard, Dans *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, (pp. 67-93). Saint-Nicolas, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Martella, R. C., Nelson, R. et Marchand-Martella, N. E. (1999). *Research Methods : Learning to become a critical research consumer*. Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.
- Martin, K. et McGrevin, C. (1990, Mai). Making Mathematics Happen. *Educational Leadership*, 20-22.
- Martincevic, M. F. (2004). Self-efficacy in the context of organizational psychology. *Horizons of Psychology*, 13(3), 77-106.
- Mawhinney, T. S. (2000). Who's teaching whom? Building a culture of learning in your school. *NASSP Bulletin*, 84(617), 73-76.
- McGowan, M. L. (1988). *Lay theories about loneliness, individual differences and interactional styles*. Thèse de doctorat inédite, Bibliothèque Nationale, Ottawa.
- McGregor, D. (1960). *The human side of the enterprise*. New York : McGraw-Hill.
- McGregor, D. (1966, 1967). *Leadership and motivation*. Cambridge, MA : M.I.T. Press.
- Medley, F. et Larochelle, D. R. (1995). Transformational leadership and job satisfaction. *Nursing Management*, 26(9), 64jj-64nn.

- Messing, K., Escalona, E. et Seifert, A. M. (1996). *La minute de 120 secondes : analyse du travail des enseignantes de l'école primaire*. Ste-Foy, QC : Centrale de l'Enseignement du Québec.
- Micciche, L. (2000, Avril). *Teaching and disappointment*. Communication présentée dans le cadre du 51^e congrès annuel de la Conference on College Composition and Communication, Minneapolis, MN. (ERIC Service de Reproduction de Documents No. ED 441 262)
- Miller, B. A. et Hull, J. L. (1991). *Overcoming professional isolation in small, rural schools*. Portland, OR : Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Service de Reproduction de Documents No. ED 344 707)
- Moisset, J.-J. (2003). La planification d'un projet d'établissement scolaire. Sous la direction de J.-J. Moisset, J. Plante et P. Toussaint, Dans *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*, (pp. 353-379). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Moran, S. W. (1990). School and the beginning teacher. *Phi Delta Kappan*, 72(3), 210-213.
- Morin, R. (1999). Leadership transformatif des directions d'école et sentiment d'efficacité professionnelle des enseignants. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Morin, R. et Dussault, M. (1999a). Leadership de la direction et sentiment d'autoefficacité des enseignants. *Cahiers de la Recherche en Éducation*, 6(3), 373-392.
- Morin, R. et Dussault, M. (1999b). *Validation canadienne française du multifactor Leadership Questionnaire*. Document inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.

- Murphy, J. et Hallinger, P. (1992). The principalship in an era of transformation. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 77-88.
- Ng, S. H. (1993). A job satisfaction scale for nurses. *New Zealand Journal of Psychology*, 22, 46-53.
- Nielson, E. R. (2002). *Investigating the effects of combining positively and negatively oriented items on the dimensionality of Likert scales*. Thèse de doctorat inédite, Brigham Young University, Provo, UT.
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. New York : McGraw-Hill.
- Paloutzian, R. F., et Janigian, A. S. (1989). Models and methods in loneliness research : Their status and direction. Sous la direction de M. Hojat et R. Crandall, Dans *Loneliness : Theory, research, and applications*, (pp. 31-36). Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Parker, S. K. (1998). Enhancing role breadth self-efficacy : The roles of job enrichment and other organizational interventions. *Journal of Applied Psychology*, 83(6), 835-852.
- Payne, R. et Jahoda, A. (2004). The Glasgow Social Self-Efficacy Scale – A new Scale for measuring social self-efficacy in people with intellectual disability. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11(4), 265-274.
- Peplau, L. A. (1985). Loneliness research : Basic concepts and findings. Sous la direction de I. G Sarason et B. R. Sarason, Dans *Social support : Theory, research and applications*, (pp. 269-286). Boston : Martinus Nijhuff Publishers.
- Peplau, L. A., et Caldwell, M. A. (1978). Loneliness : A cognitive analysis. *Essence*, 2(4), 207-220.

- Peplau, L. A., Miceli, M. et Morasch, B. (1982). Loneliness and self-evaluation. Sous la direction de L. A. Peplau et D. Perlman, Dans *Loneliness : A sourcebook of current theory, research and therapy*, (pp. 135-151). New York : John Wiley and Sons.
- Peplau, L. A. et Perlman, D. (1979). Blueprint for a social psychological theory of loneliness. Sous la direction de M. Cook et G. Wilson, Dans *Love and attraction*, (pp. 101-110). Oxford, England : Pergamon Press.
- Peplau, L. A. et Perlman, D. (1982). Perspective on loneliness. Sous la direction de L. A. Peplau et D. Perlman, Dans *Loneliness : A sourcebook of current theory, research and therapy*, (pp. 1-18). New York : John Wiley and Sons.
- Peplau, L. A., Russell, D. et Heim, M. (1979). The experience of loneliness. Sous la direction de I. H. Frieze, D. Bart-Tal et J. S. Carroll, Dans *New approaches to social problems*, (pp. 53-78). San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Perlman, D. et Joshi, P. (1989). The revelation of loneliness. Sous la direction de M. Hojat et R. Crandall, Dans *Loneliness : Theory, research, and applications*, (pp. 63-76). Newbury Park, CA : SAGE Publications.
- Perlman, D. et Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. Sous la direction de S. Duck et R. Gilmour, Dans *Personal relationships 3 : Personal relationships in disorder*, (pp. 31-56). New York : Academic Press.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B. et Bommer, W. H. (1996). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational behaviors. *Journal of Management*, 22(2), 259-298.
- Pomson, A. D. M. (2005). On classroom at a time? Teacher isolation and community viewed through the prism of particular. *Teachers College Record*, 107(4), 783-802.

- Rafferty, A. E. et Griffin, M. A. (2004). Dimensions of transformational leadership : Conceptual and empirical extensions. *The Leadership Quarterly*, 15(3), 329-354.
- Raikes, H. A. et Thompson, R. A. (2005). Efficacy and social support as predictors of parenting stress among families in poverty. *Infant Mental Health Journal*, 26(3), 177-190.
- Ray, E. B., Waldhart, E. S. et Seibert, J. H. (1985). *Communication networks and job stress among teachers*. Winston-Salem, NC : Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de la Southern Speech Communication Conference. (ERIC Service de Reproduction de Documents No. ED 255 964)
- Reavis, C. A., Vinson, D. et Fox, R. (1999). Importing a culture of success via a strong principal. *Clearing House*, 72(4), 199-202.
- Reddin, W. (1970). *Managerial effectiveness*. New York : McGraw-Hill.
- Renaud, C. (2003). *Relation entre le leadership et la citoyenneté organisationnelle en éducation*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC.
- Rinehart, J. S. et Ross, A. T. (1998, Avril). *Relationship between transformational leadership and participant empowerment*. Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Robert, M. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3^e éd.). St-Hyacinthe, QC : Edisem.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Political myths about education reform : Lessons from research on teaching. *Phi Delta Kappan*, 66(5), 349-355.

- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1 Whole No. 609).
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement : A case history of a variable. *American Psychologist*, 45(4), 489-493.
- Rousseau, D. M. (1985). Issues of level in organizational research : Multi-level and cross level perspective. *Research in Organizational Behavior*, 7, 1-37.
- Rubenstein, C. M., Shaver, P. et Peplau, L. A. (1979, February). Loneliness. *Human Nature*, 58-65.
- Russell, D. (1982). The measurement of loneliness. Sous la direction de L. A. Peplau et D. Perlman, Dans *Loneliness : A sourcebook of current theory, research and therapy*, (pp. 81-104). New York : John Wiley and Sons.
- Russell, D. et Cutrona, C. E. (1988). *Development and evolution of the UCLA Loneliness Scale*. Document inédit, Center for Health Services Research, College of Medicine, University of Iowa.
- Russell, D., Peplau, L. A. et Cutrona, C. E. (1980). The Revised UCLA Loneliness Scale : Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), 472-480.
- Russell, D. W. (1996). UCLA Loneliness Scale (version 3) : Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66(1), 20-40.
- Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change*. Boston : Allyn and Bacon.

- Sarason, S. B., Levine, M., Goldenberg, I. I., Cherlin, D. L. et Bennett, E. D. (1966). *Psychology in community settings*. New York : John Wiley and Sons.
- Sashkin, M. et Rosenbach, W. E. (1993). A new leadership paradigm. Sous la direction de W. E. Rosenbach et R. L. Taylor, Dans *Contemporary issues in leadership*, (pp. 87-112). Boulder, Colorado : Westview Press.
- Savoie-Zacj, L. et Dionne, L. (2001). Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires : exploration conceptuelle et illustrations. Sous la direction de L. Lafortune, C. Deaudelin, P. A. Doudin et D. Martin, Dans *La formation continue : de la réflexion à l'action*, (139-164). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Schriesheim, C. A. et Neider, L. L. (1989). Leadership theory and development : The coming new phase. *Leadership and Organization Development Journal*, 10(6), 17-26.
- Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P., Schröder, K. et Xin Zhang, J. X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs : Comparison of the german, spanish, and chinese versions of the general self-efficacy scale. *Applied Psychology : An International Review*, 46(1), 69-88.
- Schyns, B. et von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 219-241.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *The principalship : A reflective practice perspective* (4^e édition). Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.
- Shaver, P. H. et Brennan, K. A. (1991). Measures of depression and loneliness. Sous la direction de J. P. Robinson, P. H Shaver et L. S.

Wrightsman, Dans *Measures of personality and social psychological attitudes*, (pp. 195-289). New York : Academic Press.

Sherer, M. et Adams, C. H. (1983). Construct validation of the Self-Efficacy Scale. *Psychological Reports*, 53(3), 899-902.

Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Duce, S., Jacobs, B. et Rogers, R. W. (1982). The Self-efficacy Scale : Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663-671.

Shermerhorn, J. R., Hunt, J. G. et Osborn, R. N. (2002). Comportement humain et organisation. Traduit de l'anglais par C. de Billy. Saint-Laurent, QC : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI).

Short, P. M. et Rinehart, J. S. (1992). School Participant Empowerment Scale : Assessment of level of empowerment within the school environnement. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 951-960.

Silins, H. C. (1992). Effective leadership for school reform. *The Alberta Journal of Educational Research*, 38(4), 317-334.

Slavitt, D., Stamps, P., Piedmont, E. et Hasse, A. (1986). *Index of Work Satisfaction*. Ann Arbor, MI : University of Michigan Press.

Smith, H. M. et Betz, N. E. (2000). Development and validation of a scale of perceived social self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 8(3), 283-301.

Smith, S. C. et Scott, J. J. (1990). *The collaborative school : A work environment for effective instruction*. (Report No. ISBN-0-86552-092-5). Eugene, OR : ERIC Clearinghouse on Educational Management. Reston, VA : National Association of Secondary School Principals. (ERIC Service de Reproduction de Documents No. ED 316 918)

- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership : A survey of the literature. *The Journal of Psychology*, 25, 35-71.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership : A survey of theory and research*. New York : The Free Press.
- Stone, P. (1992). *Transformational leadership in principals : An analysis of the Multifactor Leadership Questionnaire results*. Mankato, MN : Mankato State University, Department of Educational Administration. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 355 613)
- Tannenbaum, R. et Schmidt, W. H. (1958). How to choose a leadership pattern : Should a manager be democratic or autocratic - or something in between. *Harvard Business Review*, 36(2), 95-101.
- Tannenbaum, R. et Schmidt, W. H. (1973). How to choose a leadership pattern : Should a manager be democratic or autocratic - or something in between. *Harvard Business Review*, 51(3), 162-180.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Saint-Nicolas, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Taylor, K. M. et Popma, J. (1990). An examination of the relationships among career decision making self-efficacy, career salience, locus of control, and vocational indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 37(1), 17-31.
- Tejeda, M. J., Scandura, T. A. et Pillai, R. (2001). The MLQ revisited. Psychometric properties and recommendations. *The Leadership Quarterly*, 12(1), 31-52.

- Tetrault, L. A., Schriesheim, C. A. et Neider, L. L. (1988). Leadership training interventions : A review. *Organization and Development Journal*, 6(3), 77-83.
- Thibodeau, S., Dussault, M. et Deaudelin, C. (1997). Les causes de l'isolement professionnel des directions d'école. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 23(2), 395-412.
- Thomas, T. (1987). Accounting's GP : The sole practioner. *Australian Accountant*, 57(6), 38-40.
- Tollah, H. (2003). *Le leadership transformatif de la direction d'école, le sentiment d'autoefficacité et la motivation du personnel enseignant*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC.
- Tye, K. A. et Tye, B. B. (1984). Teacher isolation and school reform. *Phi Delta Kappan*, 65(5), 319-322.
- United States Department of Education (2002). *NCES Statistical standard*. <http://nces.ed.gov/statprog/2002/stdtoc.asp>
- Van Zanten, A. (2004). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français. Sous la direction de M. Tardif et C. Lessard, Dans *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, (pp. 207-223). Saint-Nicolas, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, 30(4), 662-680.
- Vallerand, R. J., Guay, F. et Blanchard, C. (2000). Les méthodes de mesure verbales en psychologie. Sous la direction de R. J. Vallerand et U. Hess,

Dans *Méthode de recherche en psychologie*, (pp. 241-284). Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur.

Vroom, V. H. et Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision-making*. Pittsburg : University of Pittsburg Press.

Waldman, D., Bass, B. M. et Einstein, W. O. (1987). Leadership and outcomes of performance appraisal processes. *Journal of Occupational Psychology*, 60, 177-186.

Warren, R. L. (1975). Context and isolation : The teaching experience in an elementary school. *Human Organization*, 34, 139-148.

Wasley, P. A. (1991). *Teachers who lead : The rhetoric of reform and the realities of practice*. New York : Teachers College Press.

Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization* (Traduit par A. M. Henderson et T. Parsons). Glencoe, IL : Free Press.

Weiss, R. S. (1973). *Loneliness : The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA : MIT Press.

Witziers, B., Bosker, R. J. et Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement : The elusive search for and association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.

Wolf, J. F. et Sherwood, F. P. (1979). Executive coaching (It's ok to help the boss). *Bureaucrat*, 8(3), 35-41.

Wollman, N. et Stouder, R. (1991). Believed efficacy and political activity : A test of a specificity hypothesis. *The Journal of Social Psychology*, 131(4), 557-566.

- Woodruff, S. L. et Cashman, J. F. (1993). Task, domain, and general efficacy. A re-examination of the Self-Efficacy Scale. *Psychological Reports*, 72(2), 423-432.
- Yammarino, F. J. et Bass, B. M. (1990). Transformational leadership and multiple levels of analysis. *Human Relations*, 43(10), 975-995.
- Yammarino, F. J., Spangler, W. D. et Bass, B. M. (1993). Transformational leadership and performance : A longitudinal investigation. *Leadership Quarterly*, 4(1), 81-102.
- Yukl, G. A. (1989). *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations* (5^e éd.). Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Yukl, G. et Van Fleet, D. D. (1992). Theory and research on leadership in organizations. Sous la direction de M. D. Dunette et L. M. Hough, Dans *Handbook of industrial and organizational psychology*, (147-197). Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press Inc.

APPENDICE A

ÉCHELLE DE LEADERSHIP TRANSFORMATIF DU DIRECTEUR D'ÉCOLE DE DUSSAULT ET AL. (EN ARBITRAGE)

Nous vous demandons de penser au directeur (à la directrice) de votre école et d'indiquer dans quelle mesure chacun des énoncés décrit bien son comportement au travail à l'aide de l'échelle suivante :

	1 Tout à fait en Désaccord	2 Plutôt en Désaccord	3 Plutôt en Accord	4 Tout à fait en Accord
1. Il incite le personnel à s'engager dans des activités de formation	1	2	3	4
2. Il intervient dès qu'un employé semble prendre du retard dans sa tâche	1	2	3	4
3. Il ne retourne pas les appels téléphoniques	1	2	3	4
4. Il s'exprime de manière enthousiaste	1	2	3	4
5. C'est un orateur dynamique	1	2	3	4
6. Dès qu'il y a plainte, il intervient	1	2	3	4
7. Il encourage le personnel à innover.....	1	2	3	4
8. Il amène les gens à percevoir différemment des problèmes récurrents	1	2	3	4
9. Il suggère de nouvelles façons de faire	1	2	3	4
10. Il respecte les opinions différentes des siennes	1	2	3	4
11. Il écoute attentivement les autres	1	2	3	4
12. Il manifeste une reconnaissance particulière pour du bon travail	1	2	3	4
13. Il met en évidence l'importance de chacun	1	2	3	4
14. Il donne un <i>feedback</i> positif aux personnes qui obtiennent un bon rendement	1	2	3	4
15. Il soutient le personnel engagé dans des activités de formation	1	2	3	4
16. Il rappelle à l'ordre le personnel retardataire	1	2	3	4
17. Il s'isole dans son bureau	1	2	3	4
18. Il accueille le personnel en lui souhaitant individuellement une bonne journée	1	2	3	4
19. Il est passionné par son travail	1	2	3	4
20. Il parle de manière optimiste de l'avenir	1	2	3	4
21. Il prend des pauses avec le personnel pour discuter de sujets non liés au travail	1	2	3	4
22. Il s'enquiert de la santé des personnes à leur retour au travail après une maladie	1	2	3	4

	1 Tout à fait en Désaccord	2 Plutôt en Désaccord	3 Plutôt en Accord	4 Tout à fait en Accord
23. Il reconnaît les bonnes performances du personnel	1	2	3	4
24. Lorsqu'il détecte des difficultés dans le travail de quelqu'un, il s'assure que des correctifs sont apportés	1	2	3	4
25. Il s'intéresse à ce que vit le personnel	1	2	3	4
26. Il est absent quand on a besoin de lui	1	2	3	4
27. Il félicite les bons coups de chacun	1	2	3	4
28. Il soutient le personnel qui a besoin d'aide	1	2	3	4
29. Il remet à plus tard la prise de décisions	1	2	3	4
30. En guise de récompense, il aménage la tâche du personnel pour lui permettre de réaliser un projet qui lui tient à cœur	1	2	3	4
31. Il communique sa vision de l'école	1	2	3	4
32. Il fait participer le personnel au processus de résolution de problèmes.....	1	2	3	4
33. Il souligne l'excellent travail d'une personne lors d'assemblées générales du personnel	1	2	3	4
34. Il effectue un suivi des tâches afin de détecter les problèmes et, le cas échéant, y apporter des corrections.	1	2	3	4
35. Il rappelle à l'ordre le personnel qui ne respecte pas certaines règles de l'organisation	1	2	3	4
36. Il n'est pas disponible	1	2	3	4
37. Il souligne les fautes de français à leurs auteurs	1	2	3	4
38. Il envoie une note de service personnalisée pour féliciter un travail remarquable	1	2	3	4
39. Il respecte les sentiments d'autrui	1	2	3	4
40. Il partage l'information avec le personnel	1	2	3	4
41. Il a de nouvelles idées à propos de l'avenir de l'école	1	2	3	4
42. Il est jovial	1	2	3	4
43. Il prend en compte les besoins du personnel dans ses décisions	1	2	3	4
44. Il communique ses valeurs	1	2	3	4
45. Il envoie une lettre de félicitations à la suite d'un travail remarquable	1	2	3	4
46. Il est vite de prendre des décisions	1	2	3	4

APPENDICE B

TRADUCTION CANADIENNE FRANÇAISE DU *UCLA LONELINESS* SCALE 3 DE LUSSIER (1992)

Les énoncés qui suivent décrivent les sentiments que les gens ressentent parfois. Veuillez indiquer la fréquence à laquelle vous ressentez au travail les sentiments décrits par les énoncés qui suivent. Encercliez un chiffre pour chaque énoncé.

	1 Jamais	2 Rarement	3 Parfois	4 Toujours
1. Je sens que je suis sur la même longueur d'onde que les gens qui m'entourent	1	2	3	4
2. Je sens un manque de compagnie	1	2	3	4
3. Je sens qu'il n'y a personne sur qui je peux compter	1	2	3	4
4. Je me sens seul(e)	1	2	3	4
5. Je me sens intégré(e) à un groupe d'amis	1	2	3	4
6. Je sens que j'ai beaucoup de choses en commun avec les gens qui m'entourent	1	2	3	4
7. Je sens que je ne suis plus près de personne	1	2	3	4
8. Je sens que les gens qui m'entourent ne partagent pas mes idées et mes intérêts	1	2	3	4
9. Je me sens sociable	1	2	3	4
10. Je me sens près des gens	1	2	3	4
11. Je me sens délaissé(e)	1	2	3	4
12. Je sens que mes relations sont superficielles	1	2	3	4
13. J'ai l'impression que personne ne me connaît vraiment bien	1	2	3	4
14. Je me sens isolé(e)	1	2	3	4
15. Je sais que je peux trouver de la compagnie quand je le veux	1	2	3	4
16. Je sens qu'il y a des gens qui me comprennent vraiment .	1	2	3	4
17. Je me sens intimidé(e)	1	2	3	4
18. Je sens qu'il y a des gens autour de moi, mais qu'ils ne me soutiennent pas	1	2	3	4
19. Je sens qu'il y a des gens à qui je peux parler	1	2	3	4
20. Je sens qu'il y a des gens sur qui je peux compter	1	2	3	4

APPENDICE C

**TRADUCTION DE LA SOUS-ÉCHELLE RELATIVE AUX CROYANCES
D'EFFICACITÉ SOCIALE DU *SELF-EFFICACY SCALE* DE SHERER ET
AL. (1982)**

À l'aide de l'échelle suivante, indiquez votre niveau d'accord en encerclant le chiffre correspondant le mieux à votre opinion.

	1	2	3	4	5	6
	Fortement en désaccord	Modérément en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement d'accord	Modérément d'accord	Fortement d'accord
1. Il est difficile pour moi de me faire de nouveaux amis .	1	2	3	4	5	6
2. Si je vois quelqu'un que j'aimerais rencontrer, j'aborde moi-même cette personne au lieu d'attendre qu'elle vienne me voir	1	2	3	4	5	6
3. Si je rencontre quelqu'un d'intéressant, et que cette personne ne se fait pas d'amis facilement, je vais rapidement cesser d'essayer de m'en faire un ami (ou une amie)	1	2	3	4	5	6
4. Je n'abandonne pas facilement lorsque j'essaie de me lier d'amitié avec quelqu'un qui, de prime abord, ne semble pas intéressé	1	2	3	4	5	6
5. Je ne sais trop comment me comporter lors de réunions sociales	1	2	3	4	5	6
6. Si j'ai aujourd'hui des amis, c'est parce que j'ai des aptitudes personnelles à m'en faire	1	2	3	4	5	6

APPENDICE D

FICHE DE RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Veillez compléter les éléments suivants afin que nous puissions vous connaître professionnellement.

Niveau d'enseignement : Sec. 1 ☐ Matière enseignée : _____

Sec. 2 ☐

Sec. 3 ☐

Sec. 4 ☐

Sec. 5 ☐

Sexe : F ☐ M ☐

Statut d'emploi : permanent ☐ non permanent ☐

Nombre d'années d'expérience en enseignement : _____ans

Nombre d'années d'expérience dans cette école : _____ans

Nombre d'années de scolarité reconnues : _____ans

Année de naissance : _____

Sexe de la personne à la direction de l'école : F ☐ M ☐

Depuis combien de temps travaillez-vous avec cette direction d'école? _____

APPENDICE E

CANEVAS DES APPELS TÉLÉPHONIQUES FAITS AUPRÈS DES DIRECTEURS D'ÉCOLE

Canevas des appels téléphoniques

1. À la secrétaire qui répond au téléphone :

« C'est bien Madame/Monsieur (nom de famille de la personne) qui est directeur (ou la directrice) de (nom de l'école). » Si oui : « Puis-je lui parler s'il vous plaît? »

2. Si non, modifier le nom sur la liste et demander à lui parler.

3. Si le directeur n'est pas disponible, demander quand vous pouvez rappeler.

4. Si la secrétaire demande pourquoi vous désirez lui parler?

Stéphane et Marc disent : « Je suis professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières et j'aimerais m'entretenir avec lui dans le cadre d'un projet de recherche. »

Daniel dit : « Je suis professionnel de recherche à l'Université du Québec à Trois-Rivières et j'aimerais m'entretenir avec lui dans le cadre d'un projet de recherche auquel je participe. »

5. Avec le directeur :

« Bonjour Madame/Monsieur (nom de famille de la personne), je me présente _____ . Je suis professionnel de recherche (ou professeur) à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Puis-je prendre cinq minutes de votre temps? »

Si non : « Quand puis-je vous rappeler? »

Si oui : « Nous effectuons présentement une étude s'intéressant à l'amélioration de la qualité de l'éducation. L'étude s'inscrit dans un courant de pensée voulant que la gestion du directeur d'école constitue la pierre angulaire pour toute école à succès.

L'étude s'effectue auprès de 30 écoles secondaires sélectionnées au hasard parmi les 347 écoles secondaires publiques et francophones du Québec.

L'étude porte sur la relation entre le style de gestion de la direction et le sentiment d'efficacité, les comportements d'aide et la solitude professionnelle des enseignants.

Votre participation consiste à distribuer au hasard des enveloppes à 30 enseignants de votre école. Si vous acceptez, vous recevrez par Purolator un paquet contenant les enveloppes à distribuer. Ces enveloppes contiennent les questionnaires, l'enveloppe-réponse affranchie ainsi que les directives aux enseignants.

En guise de remerciements, nous faisons tirer deux lots de 100\$ parmi les 30 directeurs qui auront accepté de nous aider.

De plus, nous vous ferons parvenir, dès leur parution, une copie des publications tirées de l'étude. »

Si le directeur dit non après cette description : « Merci beaucoup de votre attention. Bonne journée. »

Si le directeur dit oui, vérifier ses coordonnées et lui expliquer qu'il recevra, dans les jours qui suivent, un colis contenant les questionnaires, et que s'il gagne un lot, nous le rappellerons le 1 juin.

Si le directeur dit qu'il va y penser, lui dire : « Je vous rappellerai demain. À quelle heure désirez-vous que je vous rappelle? »

APPENDICE F

LETTRE À L'ATTENTION DES DIRECTEURS D'ÉCOLE

Date

Nom de la directrice, du directeur

Nom de l'école

Nom de la commission scolaire

L'analyse des éléments déterminants de la performance scolaire constitue certes un sujet d'actualité et c'est pourquoi nous vous remercions d'avoir accepté de participer à notre recherche financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

Comme nous vous l'avons expliqué lors de notre entretien téléphonique, nous tentons de comprendre la performance des écoles à la lumière, d'une part, du vécu des enseignants⁷ (autoefficacité et solitude, par exemple) et, d'autre part, des comportements de gestion de la direction. Nous vous demandons donc de distribuer au hasard les enveloppes contenues dans cet envoi à trente (30) enseignants de votre école. Les enveloppes contiennent toutes les informations pertinentes aux enseignants.

En contrepartie de votre aide, nous tirerons au hasard deux lots de 100\$ parmi les 30 directeurs ayant accepté de nous aider. Enfin, nous vous ferons parvenir, dès leur parution, une copie des publications tirées de l'étude.

Sachez que votre participation nous est fort précieuse, et que nous vous en remercions à l'avance. Bien entendu, toutes les réponses revêtent un caractère strictement anonyme et aucun participant à l'étude ne sera identifié, car seules les données de groupe seront traitées et apparaîtront dans les rapports.

Pour de plus amples renseignements vous pouvez me contacter à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Merci de votre très précieuse collaboration,

Marc Dussault, professeur
Université du Québec à Trois-Rivières
Tél. : (819) 376-5011 poste 3127
Courriel : Marc.Dussault@uqtr.ca

⁷ Les génériques masculins sont utilisés, sans discrimination, uniquement pour alléger le texte.

APPENDICE G

LETTRE À L'ATTENTION DES ENSEIGNANTS

Date

Madame, Monsieur,

L'analyse des éléments déterminants de la performance scolaire constitue certes un sujet d'actualité. Dans cette optique, nous effectuons une recherche financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada dans certaines écoles québécoises.

Cette étude vise à comprendre les effets de certains facteurs personnels (sentiment de solitude et croyances diverses) et organisationnels sur la vie des écoles. La direction de votre école a accepté que des enseignants⁸ de l'école soient sollicités pour participer à l'étude. C'est pourquoi nous vous demandons de compléter le questionnaire annexé et de nous le retourner dans l'enveloppe pré-affranchie jointe.

En guise de remerciements pour votre participation à l'étude, nous faisons tirer cinq (5) prix de 100\$ parmi les personnes ayant complété les questionnaires sur les 900 enseignants sollicités. Les numéros des questionnaires gagnants seront diffusés, le 1^{er} juin 2004, sur le site WEB suivant : <http://www.uqtr.ca/~dussault/Tirage>. Bien que les gagnants seront contactés, vous pouvez noter le numéro de votre questionnaire afin de vérifier si vous êtes l'un des cinq (5) gagnants d'un lot de 100\$.

Sachez que votre participation nous est fort précieuse, et que nous vous en remercions à l'avance. Bien entendu, vos réponses revêtent un caractère strictement anonyme et aucun participant à l'étude ne sera identifié, car seules les données de groupe seront traitées et apparaîtront dans les rapports.

Pour de plus amples renseignements vous pouvez me contacter à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Merci de votre collaboration,

Marc Dussault, professeur
Université du Québec à Trois-Rivières
Tél. : (819) 376-5011 poste 3127
Courriel : Marc.Dussault@uqtr.ca

⁸ Les génériques masculins sont utilisés, sans discrimination, uniquement pour alléger le texte.

APPENDICE H

STRUCTURE DE LA RELANCE TÉLÉPHONIQUE FAITE AUPRÈS DES DIRECTEURS D'ÉCOLE

Structure de la relance téléphonique

1. À la secrétaire qui répond au téléphone :

« Puis-je lui parler à Madame/Monsieur (nom de la directrice ou du directeur) s'il vous plaît? »

2. Si la directrice ou le directeur n'est pas disponible, demander quand vous pouvez rappeler.

3. Si la secrétaire demande pourquoi vous désirez lui parler?

Stéphane et Marc disent : « Je suis professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières et j'aimerais m'entretenir avec lui dans le cadre d'un projet de recherche auquel il collabore. »

Daniel dit : « Je suis professionnel de recherche à l'Université du Québec à Trois-Rivières et j'aimerais m'entretenir avec lui dans le cadre d'un projet de recherche auquel il collabore. »

4. Avec le directeur :

« Bonjour Madame/Monsieur (**nom de famille de la directrice ou du directeur**), je me présente _____ (Et lui rappeler notre dernière conversation téléphonique). Puis-je prendre cinq minutes de votre temps? »

Si non : « Quand puis-je vous rappeler? »

Si oui : « Simplement pour vérifier que vous avez bien reçu le colis ainsi que pour vous rappeler l'importance de votre collaboration et de la distribution des questionnaires aux enseignants. » S'il n'a pas reçu le colis, vérifier ses coordonnées et lui expliquer qu'il le recevra dans les jours qui suivent.